

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

التَّسْوِيْفُ الأَكَادِيْمِيُّ وعَلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وَقَلق الامتِحَان لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالبة

ازدهار الشقاحين

إشراف الدكتورة

أسماء الصرايرة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2015م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة ازدهار محمد الشقاحين الموسومة بـ:

التسويق الاكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم نفس تربوي.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د.اسماء نايف الصرايرة		٢٠١٥/١٢/٦	مشرفاً ورئيسا
أ.د.فؤاد طه طلافحة		٢٠١٥/١٢/٦	عضواً
د.نبيل جمعه النجار		٢٠١٥/١٢/٦	عضواً
د.محمد امين ملحم		٢٠١٥/١٢/٦	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى مَنْ زرعت بداخلي بذرة بيضاء لغدٍ جميل إلى روح أمي الطَاهرة، وإلى أبي الذي لم يبخل عليّ يوماً بشيء، إلى إخوتي جميعاً. وَمَنْ سعدت برفقتهم في دُروب الحياة.

ثم إلى كل من أنار طريق العلم أمامي (أساتذتي الكِبار).

ازدهار الشقاحين

الشّكر والتّقدير

الحمُد لله، والصّلاة والسّلام على النبيّ المصطفى، والشّكر لله تعالى من قَبلُ ومِنْ بَعْدُ على أنّ وفقني ويَسّر سُبُل الدّراسة.

بداية أتوجه في هذا المقام بخالص الشكر والعرفان وعظيم المنّة لمشرفتي الدكتورة أسماء الصرايرة التي لم تدّخر جهداً ولا وقتاً في متابعتها لرسالتي هذه خطوة بخطوة إلى أنّ استقامت على هذه الصورة، ولما قدمته من معلومات علميّة قيّمة، وتوجيهات سديدة، ومناقشات مفيدة، التي تنم عن خبرةٍ عميقةٍ ومعرفة دقيقةٍ أسهمت في إثراء العمل وإخراجه بهذه الصوره.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير للأساتذة الكرام، أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة جزاكم الله عنّا خير الجزاء.

وأقدم شكري وتقديري أيضاً إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة في إخراج هذا العمل إلى حيّز الوجود، فلكم مني كل الاحترام والتقدير.

ازدهار الشقاحين

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

المُلَخّص

التّسويف الأكاديمّي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان

ازدهار الشقاحين

جامعة مؤتة، 2015 .

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مستوى التّسويف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة مؤته، والكشف عن علاقة التسّويف الأكاديمي في الفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة. وقد استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، وهي: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الفاعليّة الذاتيّة ومقياس قلق الامتحان، والتي تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها. وتكونت عيّنة الدّراسة من (702) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤته والمسجلين في الفصل الأول 2016/2015 والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة العنقوديّة، وتوصلت الدّراسة إلى عدد من النتائج ومن أهمها:

إنّ مستوى التّسويف الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤته جاءت بمستوىّ متوسطٍ، حيث حل بُعْدُ الاتجاهات السلبّية نحو المهمة (النفور) في المرتبة الأولى، في حين جاء بُعْدُ المخاطَرَة في المرتبة الأخيرة، وإمكانيّة التنبؤ بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان من خلال أبعاد التّسويف الأكاديميّ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد التسويف الأكاديمي (الكسل، المخاطرة، الانشغال بأمور أخرى، إدارة الذات السلبية، الميول للكمالية، الاتجاهات السلبية نحو المهمة (النفور) لدى طلبة جامعة مؤتة، تُعزى للنوع الاجتماعي، في حين تبين عدم وجود فروق في أبعاد التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص .

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة لابد من تسليط الضوء على ظاهرة التسويف الأكاديمي، وإعطاءها المزيد من العناية من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية، وذلك عن طريق إعداد مناهج تعتمد على استراتيجيات تنمية التفكير ومهاراته وأسلوب حل المشكلات. كما وتوصي الدّراسة بضرورة إجراء المزيد من الدّراسات حول التسويف وعلاقته مع بعض المتغيرات الأخرى. والإيعاز لأولياء الأمور بضرورة الوقوف عند هذه الظاهرة وبيان مدى خطورتها على أبنائهم الذين هم بناة المستقبل.

Abstract

Academic procrastination and its relationship to self-effectiveness and test anxiety

ezdehar Al- Shaqaheen
University of Mu'tah, 2015

This study aimed at determining the level of academic procrastination among Mu'tah University students, and identifying the relationship of the academic procrastination with self-effectiveness and test anxiety among Mu'tah University students. The researcher used three scales to achieve the objectives of this study : a scale of academic procrastination, a self-effectiveness scale, and test anxiety scale, indications of validity and reliability have been verified. The study sample consisted of (702) students from Mu'tah University students enrolled in the first semester in the academic year 2015/2016 who have been selected using the stratified cluster random way. The study found a number of results, including:

The academic procrastination level and its dimensions among Mu'tah University students was medium, the negative attitudes towards the task (aversion) ranked in the first place, while risk dimension came in the last place, and the predictability of self-effectiveness and test anxiety through academic procrastination dimensions. The results also indicated that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the dimensions of academic procrastination (laziness, risk, being busy with other things, negative self-management, tendencies for perfectionism, and negative attitudes toward task (aversion) among Mu'tah University students attributed to gender, while results show no differences in academic procrastination dimensions attributed to specialization.

In light of the findings of the study , more emphasis should be given to the phenomenon of academic procrastination, giving it more attention by the educational institutions, through the preparation of curricula based on thinking skills development strategies, and problem-solving method. The study recommends that further studies on procrastination and its relationship with some of the other variables, it also recommends instructing parents to stop at this phenomenon and the extent of its danger on their children, who are the builders of the future.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدّراسة

يشهد العالم اليوم العديد من التوترات والأزمات، والتطورات المتسارعة، التي أثرت في جميع مجالات الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجهه الفرد مما دفع به إلى التسويف لأداء بعض مهامه، ويكون التسويف مقبولاً عندما يكون طوع إرادته، أو لأمور تتطلبها المهمة، أمّا عندما يلجأ الفرد إلى التسويف في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، فعندها يصبح التسويف ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وما يترتب على كل هذا من نتائج سلبية، كتدني التحصيل الأكاديمي (Tice & Baumeister, 1997)، والانقطاع المستمر عن المحاضرات (Semb, Glick & spencer, 1979).

ويوجد في الأدب التربوي العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التسويف الأكاديمي(Academic Procrastination) ، فقد عرفه تشو و تشوي (Chu & choi, 2005) بأنّه نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتياً والميل السلوكي لتأجيل المهام الضرورية للهدف المنشود، وعرفه سينكال ولافو وكويستنر (Sencal, Lavo & Koestner, 1997) على أنّه فشل الفرد في أنّ يدفع بنفسه لإنجاز الهدف في إطار الزمن المحدد له وذلك عن معرفة سابقة لديه بعدم إكماله للمهمه، مصحوبة هذه العملية بمشاعر الضيق والقلق ولوم الذات، وعرفه شراو و وادكنز و أولافسون (Schraw, Wadkins, and Olafson, 2007) على أنّه التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أنّ تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث، وعرفه لي (Lay, 1986) بأنّه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي انجازها لذا اعتبر التسويف الأكاديمي (Academic procrastination) حجر عثرة في طريق الاستخدام الأمثل للوقت (Baker & Holmberg, 1981).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ أغلب طلبة الجامعات يعانون من التسويف (Procrastination) وأن ما نسبته (75%) منهم يعتبرون أنفسهم

مسوفين (Steel, 2007)، كما أظهرت نتائج الأبحاث أنّ (30%-40%) من الطلبة قد اعتبروا التسويف مشكلة حرجة؛ لأنها تعيق التوازن بين شخصية الفرد وعمله وارتفاع مستويات التوتر لديه، وبالتالي الشعور بالقلق (Al-Attiyah, 2010).

ويعد التسويف الأكاديمي تجربة يصحبها الشعور بالذنب وكراهية الذات Self-Loathing (Basco, 2010) كما يؤدي إلى سمات أخرى للطالب تتمثل في فعالّية ذات منخفضة، والاكتئاب، والقلق، والوعي المنخفض، وفيما يخص البنية الدافعية، فإنّه يرتبط بنقص الدافعية المقررة ذاتياً Self-determined motivation وانخفاض حالة التدفق Flow state،وانخفاض توجه الإتقان وارتفاع توجه تجنب الأداء، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد (Dietz, 2007) وكذلك انخفاض تقدير الذات، وتنظيم الذات، وفعالية الذات (Ozer & Ferrari, 2011). كما ينتج عنه انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (عبدالدايم، 2010).

وتشير بعض الدراسات إلى أنّ التسويف الأكاديمي يؤثر في بعض المتغيرات المهمة في حياة الفرد، فهنالك علاقة عكسية بين تقدير الذات وظاهرة التسويف، فكلما ضعف تقدير الفرد لذاته زاد تسويفه (Klassen, Krawchuck, and Rajanis, 2007) وأنّ هناك علاقة سلبية بين سلوك الفرد الذي ينشد الكمال في افعاله واقواله وظاهرة التسويف، فقد أظهرت النتائج أنّ الطلبة كلما كانوا أكثر كمالاً في افعالهم كانوا أقل تسويفاً أكاديمياً مقارنة بأقرانهم. كذلك وجدت علاقة بين الخوف من الفشل والتسويف الأكاديمي (Capan, 2010, Seo, 2008). ووجد كذلك أنّ طلبة جامعة مؤته الذين يمارسون العنف لديهم ميل إلى التسويف، وما ظاهرة العنف إلا سلوك ناتج عن أمور عدة منها: عدم ضبط الانفعالات الناتجة عن التسويف (Onwuegbuzie, 2004) وأشارت الدّراسات أيضاً أنّه كلما زادت الفاعليّة الذاتيّة قل التسويف (Diaz-Morales, Cohen, and Ferrari, 2008;Balkis, 2007, Klassen, Krauck, and Rajanis, 2007; Lee, 2005; Lekich, 2006; Rakes, and Dunn, 2010).

فالطلبة الذين لديهم شعور بالقدرة على الإنجاز لديهم رغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة، ويحاولون اختراع طرق ناجحة أو أكثر عملية في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم (Chu, and Choi, 2005; Tsai, 2010).

كما توصلت نتائج الكثير من الدّراسات إلى أنّه كلما زادت ثقة الطالب بنفسه وبقدراته على الإنجاز قلّ سلوكه أو ميوله التسويفي (Klassen, Krawchuk and Raijani, 2007, Odaci, 2011; Steel, 2007; Seo, 2008; Woltres, 2003)، بالإضافة إلى أنّ التسويف يؤثر في الأداء العام للفرد، وجد أنّ الطالب المسوف يكون أداؤه أقل من نظيره غير المسوف (Steel, Brother, and Wambach, 2001) وأن الطلبة المسوفين أكثر شعوراً بالتعاسة؛ نتيجة لأعمالهم وأفعالهم التسويفية وإضاعتهم للوقت (Tice and Baumeister, 1997).

وينطوي سلوك التسويف على انهيار القدرة على تنظيم الأفكار والجهود لتحقيق الهدف المنشود، أو النواتج طويلة المدى، ويبدأ هذا الانهيار عند إدراك السلبية أو الأحداث غير السارة في كل أو بعض الجوانب المتعلقة بالمهام المقدمة حسب الأولوية، فعندئذٍ يستبدل الفرد هذه المهام بنشاط آخر متوقعاً أنّه سيؤديها أفضل في وقت لاحق، ويستمر هذا التواتر من التأجيل ثم المتابعة، حتى في حالة المعرفة بوجود مردود أفضل عند إنجاز المهام في حينها (Knaus, 2002).

أما عن علاقة التسويف بالجنس، فقد تباينت نتائج الدراسات في هذا ــ ففي حين أشار بعضها إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي. (Alexander and Onweuegbuzie, 2007; Kachgal, Hansen, and Nutter, 2001; Watson, 2001).

يؤكد بعضها على وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ولصالح الإناث (Doyle, and Paludi, 1998)، بينما تؤكد دراسات اخرى وجود فروق ولصالح الذكور(Akinsola, Tella, 2007; Balkis, 2006; Balkis and Duru, 2009; Else- Quest, Hyde, Goldsmith, and Van Hulle, 2006).

ومن جانب آخر نجد أنّه في خضم التّقدم العلميّ السريع والتحديات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لابد من وجود أفراد يتمتعون بذوات سليمة فعّالة، وأنّ الفاعليّة الذاتيّة المنخفضة تدفع الفرد إلى أنّ يعيش على هامش الحياة عاجزاً عن تحقيق أيّ إنجاز لنفسه مما يفقده الشعور في الرغبة بالتقدم نحو الحياة ومواجهة المخاوف (Maddux, 1998) وعليه يشير مفهوم الفاعليّة الذاتيّة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ خطوات العمل للوصول إلى الهدف المنشود، حيث تعتبر معتقدات الفاعليّة الذاتيّة العالية لدى الطلبة هي القوة الدافعة للقيام بالسلوك والاستمرار به (Bandura, 1977)، ويشكل مفهوم قلق الامتحان جزءاً أساسياً وحيوياً من أداء الطلبة الأكاديمي في عملية التحصيل الدراسي، فحالة القلق العام تمثل أحد حالات القلق التي تستثار في مواقف الامتحانات، ويعبّر عنها بوضع نفسي انفعالي لديهم ممّا ينجم عنه الفشل وعدم تحقيق النجاح على كافة المستويات التعليمية المختلفة وعند كلا الجنسين على حدِ سواء (Supon, 2004). وتعتبر الفاعليّة الذاتيّة من العوامل التي تقف وراء قلق الامتحان لدى الطلبة، والتي يعبر عنها بالأفكار الخاطئة التي يحملوها عن ذواتهم وقدراتهم كالتشكيك في مقدرتهم الذاتيّة، وعليه يبنى التصور الخاطئ عند الاختبارات، وعدم الاستعداد الكافي والاستذكار الجيد (الشوبكي، 1991; Bernard & Joyce, 1984).

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها.

يبدي القائمون على نهضة العملية التربوية والتعليمية اهتماماً وحرصاً بالغاً بتحصيل الطلبة وأدائهم في مختلف مراحلهم التعليمية، لذا توصلت نتائج الأبحاث (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) إلى أنّ هناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في مختلف مراحلهم التعليمية وقد تعيقها، ومنها التسويف الأكاديمي ومستوى الفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان؛ حيث يعتبر التسويف الأكاديمي ظاهرة نفسية تكمن في تأخير تأدية الواجبات والمهام الموكلة للطلبة عن موعدها المحدد والتعبير عنها بطريقة اللامبالاة.

وقد لاحظت الباحثة أثناء دراستها في الجامعة مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الكثير من طلبة جامعة مؤته، كالتذمر من تقديم الواجبات والوظائف المطلوبة في وقتها المحدد.

لذا انبثقت مشكلة الدّراسة الحالية من خلال ملاحظات الباحثة لزملائها الطلبة وممارستهم الفعلية للكثير من سلوكيات التسويف الأكاديمي، كحث زملائهم على تأجيل مواعيد الامتحانات، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز المهمات الأكاديمية أو التأخر عن موعد تسليمها، والتذمر من تقديم الواجبات والوظائف في وقتها المحدد وصعوبة الامتحانات مع الشكوى المتزايدة من قبل أعضاء هيئة التدريس من أنّ الطلبة بات ينقصهم مهارة إدارة الوقت، واللجوء إلى التهرب من المحاضرات، والرغبة في الانحياز إلى الأنشطة التي تبعث المتعة بالنفس بدلاً من المذاكرة مع القصور في تنظيم المعارف والمدركات الأمر الذي يرتبط بالقلق وتدني الأداء الأكاديمي وبالتالي الضعف في تقدير الذات وظهور اللامبالاة، والبحث عن أسهل الطرق؛ لتحقيق النجاح، واختلاق الأعذار، الحفظ الآلي، واللجوء إلى البحث عن المساعدة حتى في أبسط الأمور والتهاون في الاداء في الامتحانات والواجبات.

وتؤدي السلوكيات التسويفية إلى نتائج سلبية ومؤذية أحياناً، فقد يترتب عليها عواقب انفعالية، فعندما يدرك الفرد سلوكه التسويفي فإنه يكن مشاعر داخلية سلبية مثل الشعور بعدم الكفاءة الذاتيّة، والشعور بالذنب والتوتر مع المعاناة من مستويات عالية من القلق وصعوبات في النوم، مما ينعكس على نشاطهم العام وقدرتهم على تنظيم ذواتهم بالشكل الصحيح. (العنزي والدغيم، 2003).

ويبدي الطلبة المسوفين تأخيراً للبدء بأداء واجباتهم التعليمية وكذلك إنهائها، لذا يشعروا بأفضل أداء حسب اعتقادهم تحت تأثير ضغط الوقت، كما أنهم يتصفون بقلة الالتزام بالحضور، والتقصير في القراءة والمراجعة الإسبوعية، لذلك هم من ذوي التحصيل المتدني (علام، 2008) وعليه يشعر الطالب المسوف بعدم الراحة، وضعف الدافعية، وتدني مفهوم الذات، وعدم الثقة بالنفس، وتوقع الفشل، مما يترتب عليه إعاقة التقدم الأكاديمي والمهني وفقدان الفرص وتوتر العلاقات

(الأحمد، 2008)، ونتيجة لهذا الانتشار الكبير للتسويف وما له من آثار سلبية على العملية التعليمية شكل دافعاً للباحثة إلى تقصّي هذه الظاهرة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة.

وكذلك تؤثر معتقدات الفاعليّة الذاتيّة، والتي توجد إحساساً يساعد على الاقتراب من المهام والأنشطة الصعبة. فقد أثبتت الدراسات (Elias, 2008) أنّ الطلبة ذوي الفاعليّة الذاتيّة العالية هم ممّن لا يتشكل لديهم قلق الامتحان وبالتالي تحقيق مستوى عالٍ في الأداء، وعليه يثبتوا تحقيق ذواتهم بنجاح، على العكس من أصحاب فاعلية الذات المنخفضة والذين يعتقدون أنّ الأشياء أقوى منهم، وهذا الاعتقاد يسرع بالقلق والضغوط والرؤية الضيقة في حل المشكلات، وبالتالي التأثير على مستوى الإنجاز؛ وتوصلت الدراسات إلى أنّ تدني فعالية الذات يؤثر سلباً في تحصيل الطلبة الدراسي، بالإضافه إلى أنّ الافتقار لفعالية الذات يزيد من تفاقم المشكلات الوجدانية لديهم مثل اضطراب القلق الذي هو يؤثر سلباً في عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي (الشعراوي، 2000)، لذا يظهر هؤلاء الطلبة ارتباطاً طردياً مع قلق الامتحان ومستوى متدني في الأداء دون اتخاذ أي خطوة ناجحة، للوصول إلى التقدم ولرفع روح الفاعليّة الذاتيّة لابد من وجود اشخاص يمتلكون ذوات سليمة وذات معنوية عالية، وذلك من حيث إنها تعمل كمعزز للتحصيل الأكاديمي.

وهذا ما دفع الباحثة إلى تقصي ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان في ضوء متغير الجنس والتخصص، وبالتحديد فإنّ الدّراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته؟
2. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة($\alpha \leq 0.05$) بــين التسويف الأكاديمي و الفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة($\alpha \leq 0.05$) بــين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في مستوى التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتّية وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة تُعْزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟

3.1 أهميّة الدّراسة

1.3.1 الأهمية النظريّة

تكمن أهمية هذه الدّراسة من أهمية الدور المستقبلي للطالب الجامعي في المجتمع ومحاولة استثمار طاقاته الانتاجية، وتبرز أهميتها في كونها تبحث في ظاهرة تعد مشكلة تهدد سير العملية التعليمية والإنجاز الأكاديمي و في شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وتكيفهم الجامعي بشكل عام. ومن خلال ما تقدمه من نتائج حول العلاقة بين التّسويف الأكاديمي ومفهوم الفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعات، حتى يتمكن القائمون على التعليمية في المؤسسات التربوية الحدّ من هذه الظاهرة.

وتسهم نتائج هذه الدّراسة في الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته وعن مستوى الفاعليّة الذاتيّة لدى هؤلاء الطلبة، والعوامل التي تقف وراء القلق من الامتحان.

وتسعى أيضاً هذه الدّراسة للتعرف على أسباب قلق الامتحان وعلاقته بكلّ من التسويف الأكاديمي وفاعلية الذات؛ نظراً لما له من أهمية في رفع مستوى إنجاز وتحصيل الطلبة الأكاديمي، وتأتي أهميتها أيضاَ في كونها من الدّراسات القليلة التي تناولت التسويف الأكاديمي في حدود علم الباحثة وإطلاعها وقد دمجت الباحثة بين التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان.

2.3.1 الأهميّة التّطبيقيّة:

تستمد هذه الدّراسة أهميتها من خلال:

1. أهمية المرحلة العمرية التي أجريت عليها عينة الدراسة، والتي يتعرض خلالها الطالب للعديد من الضغوطات الأكاديمية، والأسرية، والنفسية،

والاجتماعية والتي يمكن بالبحث والدّراسة لبعض المتغيرات النفسية، أنّ تسهم في مواجهة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.

2. أهمية المتغيرات التي يتعرض لها البحث خلال الدّراسة في مجال التوافق النّفسي والدّراسي لطلاب الجامعة, وفي مواجهة الضغوط الحياتية التي يتعرضون لها.
3. محاولة إلقاء الضوء على مفهوم التسويف الأكاديمي، وأنواعه، والنظريات المفسرة له، وكذلك مفهوم الفاعليّة الذاتيّة، وقلق الامتحان.
4. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في مجال الإرشاد النفسي لطلبة الجامعات، وفي مجال تصميم البرامج اللازمة لزيادة الفاعليّة الذاتيّة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات.

4.1 أهداف الدّراسة

تقسم أهداف هذه الدراسة إلى:

1. **الأهداف النظرية:** تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤته.
2. **الأهداف التطبيقية:**

أ. التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين طلبة جامعة مؤته

ب.معرفة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي, والتخصص الدراسي بوساطة مقياس التسويف الأكاديميّ ومستوى فاعلية الذات ومستوى قلق الامتحان.

ج. معرفة مستوى الفاعليّة الذاتيّة لدى طلبة جامعة مؤتة.

د. معرفة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة.

5.1 المُصْطَلحات المفاهِيمِيّة و الإجرائية:

التسويف الأكاديميّ (Academic procrastination):

هو تأجيل البدء في المهمة التي ينوي الفرد القيام بها, مما ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي؛ لعدم تأديته لتلك المهمة في الوقت المبكر (Lay & Schouwenburg, 1993).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه تأجيل أداء الواجبات والمهام الموكلة للطالب من وقتٍ إلى وقت آخر، وهو الوعد الذي لا انجاز فيه، ويستخدم للهروب من الواقع أو التخلص من المواقف الحرجة أو ايثاراً للراحة وركوناً للكسل أو مخافة الفشل في أداء المهمة، ممّا يتسبب بشعور الطالب بالقلق، والاكتئاب، والحزن، والربكة والاخلال بالنظام نتيجة القصور في تأدية المهمة، ويعبّر عنه بالدّرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التّسويف الأكاديمي.

الفاعليّة الذاتيّة (Self-Efficancy):

وعرفها باندورا (Bandura, 1977) بأنها الحكم الذي يكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال المطلوبة؛ لتحقيق أنماط معيّنة من الأداء.

وتعرفها الباحثة إجرائياً التصور الذي يمتلكه الفرد عن قدراته الدّاخلية ودورها في تحقيق الإنجاز والتعليم المطلوب دون أي دافع من الخارج ليستثيرها، وهي المفهوم النظري الذي تندمج به كل تجارب الطالب وقدراته وأفكاره في طريق تبرز فيه مستوى دافعية التعلم، وهي الجزء الذي يحفز على استمرارية السلوك والأساس؛ لتحديد الاختلافات الفرديّة التي يوجه الطلبة عن طريقه إلى انواع التعليم المختلفة، وفي الدّراسة الحالية يعبر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من مقياس الفاعليّة الذاتيّة.

قلق الامتحان (Test Anxiety):

عرفه (الريحاني، 1985) بأنه حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية، كالانتباه، والتفكير، والتركيز، والمحاكمة العقلية، والتذكر، وبالتالي تؤثر سلبياً في تحصيل الطالب وهو حالة نفسّية انفعاليّة تؤثر في

اتزان الطالب النفسي وتترافق بأعراض نفسية وجسدية، كالتوتر، والانفعال، وعدم الاستقرار وسرعة التنفس وتوارد الأفكار السلبية وغيرها من الأعراض الأخرى.

أما التعريف الإجرائي: فإنّها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الامتحان الذي تم استخدامه في الدّراسة الحالية.

6.1 محددات الدّراسة:

1. اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة جامعة مؤته والمسجلين في الفصل الأول الدراسي 2016/2015 في مرحلة البكالوريوس.
2. وتقتصر أيضاً على الأدوات المستخدمة في هذه الدّراسة ممثلة بـــــ: بمقياس التسويف الأكاديمي أولاً، ومقياس الفاعليّة الذاتيّة ثانياً، قلق الامتحان ثالثاً، لذا فإن نتائج هذه الدراسة قد تكون صالحة للتعميم على هذا المجتمع والمجتمعات المشابهة له.

7.1 حدود الدّراسة

1. حدود مكانية: أجريت هذه الدّراسة في جامعة مؤته.
2. حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من هذه السنة (2015-2016).
3. حدود بشرية: تقتصر هذه الدّراسة على عيّنة عشوائية طبقية عنقودية من طلبة جامعة مؤته من كلا الجنسين.
4. حدود مفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدّراسة.
5. حدود إجرائية: أدوات الدّراسة من حيث صدقهما وإجراءات تطبيقهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطار النظريّ

يتميز العصر الحالي بالتطور العلميّ السّريع، الذي يفرض على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، ويشكل عنصر الشباب الركيزة الأساسية في هذا العصر بما يملكه من قدرة على العطاء في مختلف مجالات الحياة(المؤمن، 1986)، ويمثل طلبة الجامعات أحد قطاعات الشباب فهذه الفئة من الشباب تمثل طاقة انتاجية عالية. وهذا ينعكس على أهدافهم وتطلعاتهم المستقبلية وتسلسل الأولويات لديهم، فبرزت مشكلات لم يكن الضوء مسلطا عليها مسبقاً وهي مشكلة التسويف الأكاديمي (Academic Procrastination) والتي تضم أكثر من جانب من جوانب حياة الطلبة (Milgram, Batori and Mower, 1993).

يُعبّر التسويفُ الأكاديمُّي عادةً عن تشبع الطلبة بتضمينات ودلالات تتعلق بالخصائص الشخصية مثل الكسل، أو الافتقار للطموح، وفي المجتمعات التي تثمن الاعتماد على الذات؛ فإنّ المسوفين يعتبرون أشخاصاً غير منطقيين (Henry, 2014)، والتسويف الأكاديمي، هو تأجيل المهمات أو الواجبات إلى نقطة حيث لا يحتمل أنّ يكون هناك أداءً مثالياً، وتشير الأبحاث إلى أنّ (80-95%) من الطلبة يقومون بالتسويف، وأنّ ما يقارب 50% منهم يقومون بالتسويف بشكل ثابت ومستمر، والتسويف ليس اشكالية خلال المرحلة الجامعية فقط بل هو شائع لدى النسبة العامة بحيث يؤثر على ما نسبته (15-20%) من البالغين، وتظهر الدراسات السابقة أنّ التسويف يؤدي إلى التقلب العاطفي، وقلق أكاديمي مرتفع، و تفكير متناقص في الأمل، وأداءً متدني في كلاً من العمل والدّراسة، وتترافق الفاعليّة الذاتيّة المتدنية والتقدير الذاتي المتدني مع التسويف الأكاديمي أيضاً. (Maureen and Margart, 2014).

1.1.2 التسّويف الأكاديمّي (Academic Procrastination):

إنّ مسألة التسويف لم تَعُد أمراً نتناوله في النقاش فقط، وإنّما أمرٌ يتوجب علينا التعامل معه؛ لأنّ السلوك التسويفي بات ظاهرةً شائعةً إلى حدٍ كبيرٍ بين طلبة الجامعات ويؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي، وترتبط سلوكياته بالقلق المتعلق بالمهام الأكاديمية، مثل التحضير للامتحانات وأداء الواجبات والفروض (Deanne, 2012). ولابدُّ من الإشارة إلى أنّ حياة طلبة الجامعة تتمثل بالمواعيد النهائية التي تعطى لهم من قبل المدرسين بخصوص العديد من الواجبات والمهام المتنوعة، وكذلك المواعيد النهائية الإدارية مثل تسجيل المواد وغير ذلك (Popoola, 2005)، وتشير الدراسات المختلفة إلى أنّ التسويف الأكاديمي متصل بشكل كبير بالفشل في التنظيم الذاتي الذي يشير إلى الأفكار الذاتيّة، المشاعر، والسلوكيات الموجهة لتحقيق الأهداف الشخصية، وغالباً ما يحملُ الطلبةُ أصحاب التنظيم الذاتي المتدني معتقدات سيئة مثل الفاعليّة الذاتيّة المتدنية، والأداء المتدني. ويبدو أنّ لدى الطلبة المسوفين قصوراً في تنظيم معارفهم ومدركاتهم، فلا يستخدمون استراتيجيات تعلّم فعّالة، وغالباً ما يفتقرون لمهارات ما وراء المعرفة، وأدائهم أقلّ فعاليّة في ظل متطلبات العمل المعرفي المرتفع مقارنة بظروف الأعباء المعرفيّة الأقل ممّا يشير إلى قصور في اختيار الاستراتيجيات المعرفية الفعّالة، ويظهر المسوفين افتقاراً للتنظيم السلوكي، فعلى سبيل المثال، لديهم مهارات سيئة في إدارة الوقت وينخرطون في حالات من عدم التنظيم، فضلاً عما أشارت اليه الدراسات من أنّ الطلبة المسوفين يفشلون غالباً في متابعة اهتماماتهم ومخططاتهم، حيث تشير الأدبيات في هذا الصدد إلى أنّ التسويف الأكاديمي يرتبط عكسياً بالفاعليّة الذاتيّة الأكاديمية، وأنّ المسوفين يمرون بمستويات أعلى من القلق؛ ليكونوا بذلك متعلمين ذوي فاعلية ذاتية متدنية. (Mojeed, Adedeji and Adeyinka, 2007).

أدرج الباحثون تعريفات عديدة للتسويف الأكاديمي منها:

1. التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المتوقع رغم اعتقاد الفرد بأنّ إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).
2. النشاط الذي لابد للفرد أنّ يؤديه، ولكنه يفشل في تحفيز نفسه لأداء هذا النشاط في الوقت المحدد له (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).
3. خلل معرفي في ترتيب الأولويات لدى الفرد المسوف مما يجعله يُقدّم المهام غير الضرورية على المهام الضرورية الواجب إنجازها. (Simposon and Timothy, 2009).
4. سمة شخصية تمثل عائق ذاتي يسيطر على أداء الفرد لمهامه الدراسية سواء أكان عند البدء أو الانتهاء ومحاولة إكمالها تحت ضغط الوقت (Meyer, 2000).
5. غياب الأداء المنظم ذاتياً والميل نحو تأجيل النشاط أو الغائه مع أنّه تحت سيطرة الفرد (Tuchman, 2005).
6. ميل الفرد إلى تأجيل المهمات الروتينية المملة بالنسبة له، والتي تواجهه بشكل يومي. (Shu & Gneezy, 2010).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ التسويف الأكاديمي هو إرجاء المهمة الموكلة إلى الطالب رغم أهميتها من وقت إلى آخر مصحوبة بمشاعر من القلق وعدم الرضا عن الدّراسة، ونقص في الدافع للإنجاز الأكاديمي ممّا ينطوي عليه الإحساس بعدم الإرتياح لعدم البدء في إنجازها في الوقت المحدد لها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ظاهرة التسويف الأكاديمي لم تحَضَ بالدراسة الكافية كغيرها، من الظواهر النفسية المختلفة مع إجماع العلماء على تعريفها؛ اذ أكد بعض الباحثين أنّ المكون الأساسي للتسويف الأكاديمي هو التأجيل (Piccarelli, 2003) بينما أشار البعض الآخر إلى أنّ القلق الذي يؤدي إلى التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف الأكاديمي (Rothblum et al, 1986).

وبعد كل هذا فإن معظم تعريفات التسويف الأكاديمي تتفق على أنّه يتضمن أفعال وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على انتاجية الطلبة، وينتج عنه حاله من التوتر ونقص الانتاجية لديهم.

نظريات التسويف الأكاديمي:

النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي:

نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار مدرسة التحليل النفسي أنّ التسويف الأكاديمي يأتي كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (Mc Cown, PeTzel & Rupert, 1987).

وهو يأتي ضمن إطار محاولة الفرد تجنب الضيق والتوتر المصاحبين لأداء المهمات، فيلجأ إلى التسويف كمصدر وقائي يستجلب من خلاله الراحة والرضى. (Kyung, 2002).

النظرية السلوكية:

يعتقد علماء المدرسة السلوكية أنّ التسويف الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية وتأجيل إكمال المهمات الأكاديمية غير السارة (Mc Cown, Petzel & Rupert, 1987)، وممّا يزيد من احتمال حدوث التسويف التأثر بالأقران أو البيئة الاجتماعية، أو كسوء المعاملة الوالديّة والمدرسيّة والجامعيّة وما يصحب ذلك من اعتقاد خاطئ بالثقة بالنفس، وفي ظل غياب العقوبة على التسويف الأكاديمي، فإنه يتحول مع الوقت إلى عادة (Jaradat, 2004).

النظرية المعرفية:

تبرر وجهة النظر المعرفية في تركيزها على المتغيرات المعرفية ومن ضمنها اسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات، والتفاؤل والمعتقدات اللاعقلانية كما أشار إليها كالانو وهرنتجون (Calano and Harrington, 2007) والتي تتضمن مجموعة أفكار لا عقلانية مرتبطة بالسلوك التسويفي منها " ماذا يحدث اذا لم ابدأ؟ سوف "أبدأ مبكراً هذه المره"، " أخاف من

الفشل"، " لن أسوف مرة أخرى"، " ما زال هناك وقت". وعليه فإنّ تكرار حدوث التسويف للواجبات الأكاديمية يترتب عليه مستقبلاً نتائج غير مرضية نتيجة هدر الوقت دون فائدة مرجوه، وعليه يتولد لدى المسوف شعوراً بالذنب ترتبط فيه مشكلات انفعالية مثل القلق والاكتئاب (Jaradat, 2004).

وتضيف الباحثة أنّ أكثر النظريات انتشاراً لتفسير التسويف الأكاديمي هي التي تشير أو تذكر أنّ التسويف الأكاديمي ما هو الإ استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف لتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم بالتسويف لتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم، وبأنّ لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka & Yuen, 1983).

أسباب التسويف الأكاديمي:

يرى جارد (Gard, 1999) أنّ للتسويف الأكاديمي أسباب منها ما هو مرتبط بضعف ادارة مهارة الوقت والتهرب من المهمات الصعبة والانحياز نحو الأنشطة التي تبعث المتعة في النفس مثل مشاهدة التلفاز بدلاً من المذاكرة، وحب الوصول إلى الكمالية، والخوف من الفشل، وهنالك ما هو مرتبط بأسباب نفسية مختلفة، وأهمها القلق وضعف تقدير الذات.

ويرى كل من سلومن وروثيلوم (Solomon and Rothlum, 1984) أنّ أسباب التسويف تتمثل في قلق التقويم، وصعوبة إتخاذ القرار، والتمرد ضد التوجيه،و النفور من المهمة،و مستويات مرتفعة من الكمالية.

ويضيف يسل (Yesil, 2012) أسباباً أخرى وهي تتعلق بنظرية التعليم وممارساته ومنها عدم استخدام المدرس لأساليب التدريس المختلفة فتتركز المحاضرة على الجانب النظري أكثر منها على الجانب التطبيقي، ومنها ما يتعلق بطبيعة محتويات المنهاج بحيث لا تمتلك مهارات كافية فلا تجذب الطالب نحوها، ومن الأسباب الأخرى ما يتعلق بزيادة الثقة بالنفس عن حدها الطبيعي في القدرة على انجاز المهمات، وضعف الثقة بالنفس كتأكيد الطالب لنفسه عدم القدرة على النجاح.

حدد فالادز (Valdez, 2006) أنّ سمات الطلبة تعتبر من أسباب التسويف الأكاديمي وهم الطلبة اللامبالون (Unconcerned) الذين يتطلعوا إلى تحقيق النجاح فقط، والبحث عن أسهل الطرق للدراسة، والبحث عن المساعدة، والحفظ الآلي، والغش في الامتحانات، وعدم تنظيم الوقت عكس ما يبديه الطلبة المتحمسين(Passionate) والموجهين نحو الهدف (Target-Oriented) الذين يظهرون مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

ولخص توكمان (Tuchman, 1991) أسباب التسويف في عدم القدرة على إنجاز المهمات، والمستويات المنخفضة من الذكاء والانتباه والتركيز و المستويات المرتفعة من الاكتئاب، ونقد الذات المرتفع بسبب انشغال المسوفون بما سيقوله الآخرون عنهم، بالإضافة إلى ارتباط التسويف بمستويات من ضعف الفاعليّة الذاتيّة. و يعزو المسوفون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة.

ويتفق فراري (Ferrari, 2000) مع كلاً من ستل (Steel, 2010) وسايرز (Sayers, 2003) في تقسيم المسوفين إلى ثلاثة أنماط وهي:

1. المسوف الاستثاري (Arousal procrastinators) الذي يستمتع بتغيبه عن المواعيد المحددة.
2. المسوف التجنبي (Avoider Procrastinators) الذي يؤجل انجاز الاشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، حماية لتقدير ذاته أو خوفاً من الفشل.
3. المسوف القراري (Decisional Procrastinators) الذي يؤجل إتخاذ قرارات معيّنة.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر لدى العلماء في تفسيرهم لأسباب التسويف إلا أنّ مجملها كان منصباً في الأسباب الرئيسية الآتية:

1. الكسل (Laziness): ويعني التقاعس عن تأدية الكثير من المهام والواجبات أو تأجيل القيام بها إلى وقت آخر، وانتظار الفرص لتأتي دون عناء البحث عنها.

2. المخاطرة (Risk): وهي ترك المهمة التي يؤديها الطلبة قبل إتمامها أو يؤخر البدء بها حتى آخر دقيقة، أو العمل بها في الوقت الضائع.
3. الإنشغال بأمور أخرى (Being Busy): وهي قيام الطالب بأعمال أخرى دون تأديته لواجباته الجامعية، والإنشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسي مما يشتت تركيزه وانتباهه عن المهام المطلوبة منه.
4. إدارة الذات السلبية (Negative Self Management): وهي أنّ يقلل الطالب من مستوى قدراته في التصدي للمهام الموكله إليه، ممّا يولد لديه شعور بعجزه عن تأديتها، وبالتالي يهدر وقتاً كبيراً قبل البدء بالقيام بها.
5. الميول الكمالية (Tendcy Towards Perfectionsim): وهنا تتمثل في رغبة الطالب في أنّ يؤجل إنجازه للمهام معللاً ذلك بالسعي وراء إتقانها أو لإعتقاده بأنّ أدائه لن يكون مميزاً.
6. النفور من أداء المهمة (Aversion): وهي أنّ الطالب يكره الإندماج في الأنشطة الأكاديمية، أو لنقص القدرة لديه في أدائها لذا يتمحور رأيه حول ذاته دون الأخذ بآراء الأخرين، مّما يجعله يؤجل الواجبات الأكاديمية المطلوبة منه لعدم رغبته في إنجازها.

علاج التسويف:

تعتبر البيئة الأسرية هي العامل الأساسي للتكيّف الأكاديمي عند الطلبة، فقد أشار فيلدمان (Feldman, 1989) أنّ الطلبة المتكيفين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويتميزون بقدرتهم على استغلال الوقت بشكل فعّال، وهم أقل معاناة من القلق، والضيق، وأحلام اليقظة. لذا فالمنزل الذي ينشأ فيه الفرد والدور الذي يؤديه في تشكيل نمطه السلوكي يعد الخطوة الأولى نحو التكيّف الأكاديمي السليم.

كما تؤكد دراسة بلكس وديورو (Balkis and Duru, 2007) التي تناولت تحديد الإرشاد النفسي والشخصي لدى طلبة الجامعة إلى أنّ الطلبة بحاجة إلى الإرشاد

في مجالات عدة منها تحسين مهارات الاستذكار، وتعلم استراتيجية أداء الامتحان، ومهارات تنظيم الوقت.

إنّ استخدام التدريس الفعّال الذي يقوم على استراتيجيات متنوعة تعتمد على جذب انتباه الطلاب والتعليم المبني على الإثارة والجدة، والتنوع يلعب دوراً في مواظبة الطلبة الحثيثة نحو إنجازهم للواجبات الموكلة اليهم دون تأجيل. (Smith, 1995).

ومن طرق علاج هذه الظاهرة: التمارين الذهنيّة والوجدانية التي يمارسها الفرد نفسه، فالتمرين الآتي " فكر بأشخاص ذوي إنجازات عالية، وتخيل أنك من هؤلاء الأشخاص، ما الاجراءات التي ستتخذها؟ وماذا ستفعل لإتمام المهمة؟ عندها لخص الخطوات التي قام بها هؤلاء الأشخاص واتبعها في تحقيق المهمة الموكلة لك(بودش، 2005).

وبما يتناسب ومتطلبات تحقيق الأهداف والمهام هو إدارة الوقت والذي يعتبر عصب القياس لإنجاز المهمة، لذا لابد من تخصيص وتوزيع الوقت المناسب للأولويات بتسلسل منظم، وغير عشوائي، وخصوصاً لمن لديه وقت محدد كطلبة الجامعات، مما يساعده على استغلال كل ما يتاح له من وقت في اعداد برنامجه الدراسي (Herren, 1988).

2.1.2 الفاعليّة الذاتيّة Self-Efficacy

يميل الإنسان إلى السعي والنضال من أجل أهدافه إذا اعتقد أنّ بمقدوره إنجاز النتائج المرغوبة بمجهوده الشخصي ودون أيّةَ مساعدة، وهذا ما أكدته الأطر النظريّة للتأثير الشديد لمعتقدات الفرد عن فاعلية ذاته، لذا ارتبط مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم (Bandura, 1986).

وتعد فاعليّة الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآه معرفية له تشعره بقدرته على التحكم

في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الحياة (المزروع، 2007).

أكد باندورا (Bandura, 1997) أنّ الفاعليّة الذاتيّة تعكس كيفية شعور الناس، وكيفية التصرف والتفكير، وعليه تؤثر معتقدات الفاعليّة الذاتيّة على أنماط تفكير الفرد وردود أفعاله العاطفية، حيث يوجد الإحساس بفاعلية الذات العالية إحساساً يساعد على الاقتراب من المهام والأنشطة الصعبة على العكس من الناس من ذوي فاعلية الذات المنخفضة، فيعتقدون أنّ الأشياء أقوى منهم وهذا الاعتقاد يُسرع القلق والاكتئاب والرؤية الضيقة في حل المشكلات. (Bandura, 1986).

وتتطور الفاعليّة الذاتيّة المدركة سواء أكانت الايجابية أم السلبية منها ما هو خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، حيث يزود الوالدان أطفالهم بالمعرفة حول أنفسهم وقدراتهم والعالم من حولهم، فإذا قام الأهل بتوفير الفرص الداعمة لمعتقدات الفاعليّة الايجابية، كالدعم العائلي وخبرات النجاح في التغلب على الظروف الصعبة، فإن ذلك يوفر الأساس لتحقيق التكيف الناجح والإدراك الإيجابي للذات الذي يعكس الحس بالكفاية الشخصية (Ciairano, Kliewer, Bonino and Bosnia, 2008)، لذلك تتأثر الفاعليّة الذاتيّة بالأساليب الوالدية واحداث الحياة الضاغطة فترتفع كلما ارتفع مستوى الفعالية الوالدية وقلت احداث الحياة الضاغطة (Chandller, 2006; Ungar, 2004).

والفاعليّة الذاتيّة ليست فقط تقدير قدرة الفرد فقط لكن أيضاً المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح، وتطور الفاعليّة الذاتيّة نتيجة العلاقة الثلاثية الوثيقة بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك، وهي ما أكد عليه باندورا في مبدأ الحتمية التبادلية في التعلم الاجتماعي والذي هو رائدها (Pajar, 1997).

ويسهم أيضاً الإعتقاد بفاعلية الذات في الأداء الفعال بزيادة الدافعية وتركيز العمل والمجهود وانخفاض القلق والتفكير السلبي (Bandura, 1997) لذا حينما تنخفض فاعلية الذات فإن الطلبة لا يملكون الدافعية للتعلم. (Schunk, 1994).

ونلاحظ أنّ الإعتقاد بفاعلية الذات تختلف طبقاً للمادة الدراسية حيث يمتلك الطلبة فاعلية ذات عالية في موضوع ولا يمتلكونها في موضوع آخر، ولا تعتمد فاعلية الذات الحسابية على فاعلية الذات القرائية بل تعتمد على السيطرة والخبرة البديلة في كل موضوع. (Pajers, 1997).

إنّ من يدرك ضعف فاعليته الذاتيّة يزيد شعوره بالريبة وترتفع لديه درجة القلق في مواجهته للأحداث الضاغطة ويتولد لديه التوتر الذي يحد بدوره من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية ما يمكن أنّ يقوم به بما هو مطلوب منه، فالشخص الفعّال يستطيع أنّ يفكر بطريقة إيجابية ويوقف نفسه عن إجترار الأفكار المزعجة كما يستطيع أنّ يتحكم بالعبارات الذاتيّة لديه عن طريق استخدام عبارات ترفع من روحه المعنوية، والتحكم بمشاعر الغضب والكراهية أو المشاعر السوداوية بشكل عام، وفي نفس الوقت قادر على أنّ يضع نفسه في حالة من الاسترخاء عندما يشعر بالتوتر في مواجهة الضغوط المختلفة. (Bandura & Wood, 1989).

لذا فإن أحد المعالم الأساسية للتوافق النفسي الناجح هو إحساس الفرد بأن لديه القدرة على ضبط سلوكه وبيئته وأفكاره ومشاعره، والقدرة على بناء علاقات سليمة (Maddux, 1998).

مفهوم الفاعليّة الذاتيّة:

تعد فعالية الذات تكوين نظري اقترحه باندورا كميكانيزم معرفي يشكل أساس تغير السلوك، ويعرفها بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على أداء السلوك الفعّال في مواقف غامضة وغير واضحة وما يترتب عليه من اختيار الفرد للأنشطة، الجهود اللازمة لها مع مواجهة ما يعترضه من عقبات لإنجاز السلوك المطلوب. (Bandura, 1977)

ويرى هالين ودانهير (Hallinan & Danaher, 1994) أنّ فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون الفرد أكثر معرفه بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف.

أما كيرنش (Kirnch, 1985) فيرى أنّ فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على انجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز.

ويضيف زيمرمان (Zimmerman, 1995) أنّ مفهوم الفاعليّة الذاتيّة يشير إلى إدراك الشخص لقدرته على التنظيم، وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة، والأهداف الأكاديمية.

ويعرفها عبدالرحمن (1998) أنها قدرة الفرد على التخطيط أولاً ثم ممارسة السلوك الفعّال الذي يحقق النتائج المرجوة في موقف ما وسيطرته على الأحداث المؤثرة في حياته.

ويرى الزيات(2001) أنها اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى كفاءته أو فاعلية إمكاناته، أو قدراته الذاتيّة، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، حسية وفسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المشكلات، الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث؛ لتحقيق إنجاز ضمن محددات البيئة.

وفي ضوء التعريفات السابقة ترى الباحثة أنّ الفاعليّة الذاتيّة هي الثقة التي يمتلكها الفرد في قدراته، والتي تدفعه لإنجاز مهمات معيّنة بنجاح ممّا يحقق له الرضا عن نفسه، فهي معنية بتقدير القدرات الشخصية، التي تحث على المثابرة والإصرار.

مكونات الفاعليّة الذاتيّة

يحدد باندورا (Bandura, 1977) ثلاثة مكونات للفاعلية الذاتيّة، والمرتبطة بالأداء الأكاديمي والمهني وهي:

1. مقدار الفاعليّة Magnitude: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويظهر مقدار الفاعليّة بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعليّة، ويمكن أنّ تُحِّدد بالمهام البسيطة المتشابهة، والمتوسطة الصعوبة، الإ أنّها تحتاج إلى مستوى أداء مرتفع في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم يقبلون على مواقف التحدي، التي يحكم عليها بوسائل عدة مثل الجهد والدقة.

2. العمومية Generality: ويقصد بها انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة، لذا فإنه من الممكن نجاح الفرد في أداء مهام جديدة أسوةً بنجاحاته في أداء أعمال ومهام مشابهة.
3. القوة Strength: وتشير إلى قدرة اعتقاد أو ادراك الفرد وأنّ بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة، وذلك في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، فالأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فعالية ذواتهم هم أكثر قدرة على المثابرة في مواجهة الأداء.

النظريات المفسرة للفاعلية الذاتيّة:

1. نظرية فاعلية الذات (Self-Efficacy Theory, 1977) ورائدها البرت باندورا (Albert Bandura) فلقد سميت هذه النظرية بنظرية فاعلية الذات؛ لأنها تُعدِ هذه الفاعليّة من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيساً في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها، فهي تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد، ومدى كفايتها للتعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، إذ تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية (Bandura, 1977) وهذه العوامل في رأي باندورا تؤدي دوراً مهماً في تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (Cervone, 1986). لأنّ إدراك الفرد لفاعليته يتعلق بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله في التصدي للعوائق التي تعترضه، فالأفراد الذين لديهم احساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباهم في تحليل المشكلة والتوصل إلى حلول مناسبة لها، بالمقابل فإنّ الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتيّة يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، فيسهبوا في التركيز على جوانب القصور وقلة الفاعليّة الذاتيّة لديهم مما يولد لديهم تصور الفشل الذي بدوره يؤدي إلى نتائج سلبية. (Bandura& Wood, 1989).

2. نظرية باكوزي وورشو (Bagozz &Warshow, 1990) سميت هذه النظرية بنظرية المحاولة (Theory of Trying) والتي تعتبر المواقف أو الأحداث الصعبة عملية يتم السعي نحوها عن طريق المحاولة، ويتحقق النجاح فيها على أساس الهدف الذي يحاول الفرد الوصول اليه، ومن هذه المواقف، الموقف من النجاح، والموقف من الفشل، والموقف من عملية ملاحظة الهدف. فالفرد الذي يجابه موقفاً ما يضع نصب عينه الهدف الذي يرمي إلى تحقيقه من ذلك الموقف، وأنّ توقعات النجاح والفشل تعبر عن احتمالات ذاتية فيما يتعلق بذلك الهدف، لذا تعتبر محاولات الأفراد لمنع الفشل نقطة تجعلهم يستمرون فيها ويعززونها، وأنّ المحاولات الفاشلة السابقة لا تقدم أي سبب للتنبؤ السيء، مما ينبثق من خلالها بناء كفاءات خاصة ونمو فاعلية ذاتية لدى الأفراد وتمكنهم من تجنب الأخطاء والإخفاقات (Schwarzer, 1995).

مصادر الفاعليّة الذاتيّة :

حدد باندورا (1977) أربعة مصادر لفاعلية الذات :

1. إنجازات الأداء أو خبرات السيطرة (Performance accomplishment) يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، وهو المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الفرد, لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعليّة بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، فيتطلب الإحساس بالفاعليّة القوية خبره في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المتواصلة، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، ويمكن نقل الإنجازات الأدائية بعدة طرق من خلال النمذجه المشتركة لأنها تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتيّة لدى الفرد.
2. الخبرات البديلة Vicarious Experience: ويقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المتشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج

الاجتماعية)، حيث تزيد من جهد الفرد المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح، ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع كفيلة بأن تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم، وقد تسبق التجارب الاجتماعية الفاعليّة الذاتيّة سواء أكانت عاليه أم منخفضة، ويتأثر توقع الفاعليّة بالتعلم من التجارب أو العرض أو الوصف التحليلي للسلوك الذي من شأنه أنّ يولد الاهتمام بإعادة النشاط.

3. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion: وهو الحديث الذي يتعلق بخبرات معيّنة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظياً عن طريق الآخرين، وهو ما يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء ويؤثر في سلوك الشخص أثناء محاولته أداء المهمة وتبرز أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية.
4. الاستثارة الانفعالية Emotional arousal: وهي التي تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، كما في الاستثارة الانفعالية المتمثلة بالقلق والاجهاد من شأنها أنّ تضعف فاعلية الذات لأداء المهمة، لذا يمكن خفض الاستثارة الانفعالية من خلال النمذجة شريطة وجود نفس ظروف الموقف.

العوامل المؤثرة في الفاعليّة الذاتيّة:

نظراً لأهمية الفاعليّة الذاتيّة في حياتنا تم التعرف على العوامل التي تؤثر فيها وتسهم في تشكيلها لذا قام العلماء بتصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

1. المجموعة الأولى (التأثيرات الشخصية): أشار زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى أنّ إدراكات فاعلية الذات لدى الطلبة في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية وهي :

أ. المعرفة المكتسبة: هناك حدود فاصلة بين ما هو موجود في البيئة من معرفة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة وفقاً للمجال النفسي لكل منهما، فعند اكتساب الفرد لهذه المعرفة، فإنه يقوم بتنظيمها وفقاً للمحتوى

اللفظي أو البناء الهرمي أو البناء المتتابع ثم يرتبها ويخزنها كي تتلاءم مع خبراته للاستفادة منها في المواقف اللاحقة.

ب. عمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، مما يقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره وكيفية اتخاذ القرار؛ لتحقق أهدافه في ضوء ما يحدده من فاعلية ذاته.

ج. الأهداف: وفيها يقاس الطلبة الذين يصبون إلى أهداف بعيدة المدى، فهم ممن يمتلكون إحساس مرتفع لفاعلية الذات وعلى معرفة منظمة ذاتياً لديهم، فتكون هذه الأهداف محددة وواقعية تتلاءم مع توقعاتهم الذاتيّة، لذا فهم يميلون أكثر إلى التحدي والمواجهة؛ لإنجازها مهما كانت الصعوبات التي يجدونها؛ ليحققوا بذلك الرضى النفسي عما حققوه.

د. المؤثرات الذاتيّة: وتشمل دافعية الفرد ومستوى طموحه وقلقه وأهدافه الشخصية، والتي تعتبر من العوامل الداخلية التي تؤثر في سلوك الفرد اثناء ادائه للمهام المطلوبة.

2. المجموعة الثانية (التأثيرات السلوكية): وتشمل المراحل التي يمر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك وهي كما ذكرها أو أشار اليها باندورا (Bandura, 1977):

أ. ملاحظة الذات Self-Observation: ويقصد بها ملاحظة الفرد لذاته، ومراقبته المنظمة لأدائه، لأنها تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز أحد الأهداف، وعليه فإن فاعلية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، يؤثر كل منهما في ملاحظة الذات.

ب. الحكم على الذات Self-Judgment: وتعني استجابة الطلبة التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج. فعل الذات Self-Action: الذي يحتوي على ثلاثة ردود وهي:

1. ردود الأفعال السلوكية: والتي تتم فيها البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية لتترك الأثر المرضي لتحقيق الأهداف.

2. ردود الأفعال الذاتيّة الشخصية: وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
3. ردود الأفعال البيئية: وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف المناسبة لعملية التعلم.

3. المجموعة الثالثة(التأثيرات البيئية):لقد أكد باندورا (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية، وأنّ هناك خصائص متعلقة بالنموذج لها تأثير على فاعلية الذات وهي:

أ. خاصيّة التشابه: وتشمل خصائص متعددة مثل الجنس، العمر، المستويات الثقافية.

ب.التنوع في النموذج: وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة لها تأثير أقوى في رفع الاعتقاد في الفاعليّة الذاتيّة.

مظاهر السلوك المتعلقة بالفاعليّة الذاتيّة:

تعد الفاعليّة الذاتيّة أحد موجهات السلوك لذا يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أنّ معتقدات الفاعليّة تؤثر في مظاهر متعددة من السلوك، ويذكر (أبو غزال، 2007) البعض من هذه المظاهر:

1. اختيار النشاطات Choice Activities: حيث يختار الفرد المهمات الأكاديمية التي يعتقد أنّه سوف يجتازها بنجاح ويجتنب المهام والنشاطات التي تزيد احتمالية فشلهم فيها.
2. التعليم والإنجاز Learning and Achievement: فالأفراد الذين يمتلكون الشعور المرتفع بالفاعليّة الذاتيّة يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الشعور المنخفض بالفاعليّة الذاتيّة، على الرغم من امتلاكهم للقدرات نفسها.
3. الجهد المبذول والإصرار Effort and Persistence: يميل الأفراد ذوي الشعور المرتفع بفاعلية الذات إلى بذل أكبر جهد لمحاولة إنجاز المهمات المحددة لهم، وهم أكثر تحدي وإصرار لمواجهة العقبات التي تعترض

طرق نجاحهم، على العكس ممّا يبديه الأفراد من ذوي الشعور المنخفض بفاعلية الذات، لأنهم سيبذلون جهداً أقلّ ويتوقفوا عن العمل حال مواجهتهم عقبات تعيق انجازهم.

ويتضح من العرض السابق أنّ اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتيّة فيما يعرف بفعالية الذات يجعله أكثر اهتماماً بالأنشطة المختلفة، والاستغراق فيها، وأكثر مثابرة واجتهاد لتحدي الصعاب، فقد استخدمت الكثير من التعابير الحياتية للتعبير عن الفاعليّة الذاتيّة مثل الثقة بالنفس، مركز التحكم، فاعلية الذات المدركة فالثقة بالنفس مرتبطة بقوة تخيل الذات والتصميم وراء العمل والحكم النهائي على القدرة للعمل، أمّا مركز التحكم فهو نظام اعتقاد الشخص حول قدرته للتأثير في النتائج، وأن فاعلية الذات المدركة هي مكونات خاصة لفاعلية الذات التي تشير إلى تحديد قوة فاعلية الذات ومستواها (Bandura, 1997).

و لقياس الفاعليّة الذاتيّة، لابد من التركيز على قدرات الأداء أكثر منها على القدرات الشخصية كالخصائص الجسدية والنفسية، لأن معتقدات الفاعليّة ما هي إلاّ تنظيم متعدد الصفات ومختلف وفق المهام المتنوعة (1995Zimmerman,).

3.1.2 قلق الامتحان

يعد القلق من الاضطرابات العصابية الشائعة في العصر الحديث، فلا يخلو مجتمع من هذه الظاهرة بكافة فئاته العمرية؛ لازدياد الأزمات والضغوطات النفسية ومتطلبات الحياة فيها. (Hocevar, Elzahhar, & Gorebos, 1989; Richmond, Rodrigo, & Lusiado, 1989)

لذلك يعتبر قلق الامتحان الأكثر سيادة بين الاضطرابات النفسية (Janzen, 2005) وينتشر بنسبة (20%) بين كافة الناس، فهو من الاضطرابات المزمنة مدى الحياة (الحجاوي، 2004). الأمر الذي دعا الباحثين لدراسته، لما له من أثر في سلامة وأمن المجتمع، وارتباطه في عدد من ميادين الحياة (الرفاعي، 1987)، وعلى وجه الخصوص ميدان التعليم، فهذا ما أدركه علماء النفس منذ الخمسينات من خلال العلاقة التي تربط القلق بالتحصيل، فقد كشفت كثير من نتائج الدراسات

أنّ إنجاز بعض الطلبة أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات والتحصيل، والتي يعتبرها بعض الطلبة تهديداً، لذا اعتبرت الامتحانات أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في معظم المؤسسات التعليمية (Anstansi, 1992), فعلى ضوء نتائجها الكمية يتم اصدار الأحكام على تحصيل الطلبة وإتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعليمية – التعلمية، وهي المحك للحكم على أداء المتعلمين(Petress, 2006).

ونظراً للاهتمام الكبير بتقييم الأداء الأكاديمي، فإن هنالك حالة من التوتر النفسي والانفعالي تتولد لدى الطلبة تعرف بقلق الامتحان "Test Anxiety" هو نوع من أنواع القلق العام الذي يظهر بتعابير الاضطراب والتوتر لديهم في مواقف الامتحان(الوحش، 1998) وهي تختلف من شخص لآخر، حيث تتراوح بين التوتر الداخلي الخفيف وحالات الاضطراب الشديدة (Costin & Draguns, 1989)، وتعتبر ظاهرة قلق الامتحان المرتفع من أكثر الظواهر انتشاراً بين الطلبة بشكل واضح، إذ تقدر نسبة انتشاره لدى طلبة المدارس بمعدل 20% ولدى طلبة الجامعات بمعدل 15% (Dendato & Diener 1986).

أشار العديد من الباحثين إلى أنّ ظاهرة قلق الامتحان تعود لمرحلة ما قبل المدرسة أو في المرحلة الابتدائية إذ إنّ هذه الظاهرة ترتبط بالمطالب والتوقعات غير المنطقية التي يطلبها الآباء من الأبناء في تلك المرحلة، عندها يصبح اهتمام الطفل مرتكزاً على تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه، خوفاً من سلوكاتهم الرافضة لخبرة الفشل لديه، فبعد هذه المرحلة يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من أداء الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان(الحموري، 1995).

فقد يُمثّل المعلمون أحياناً مصدراً لإثارة قلق الامتحان وذلك عند تهويل قيمة الامتحان باعتباره مرحلة مصيرية لحياة الطلبة، وتحديهم عن طريق وضعهم لأسئلة تفوق مستواهم التحصيلي، والتوعد بترسيب البعض، إضافة إلى الجو العام الذي يخلقه المعلم في قاعة الامتحان، كمعالم الوجوه العابسة، وعدم السماح للطالب بالسؤال أو النظر إلا في ورقة الامتحان، أو التشكيك في حركات الطالب

أثناء سير الامتحان وغيرها من القيود الصارمة. ومما تجدر الإشارة إليه أنّ كلاً من القلق المرتفع، والقلق المنخفض يعتبران من المعوقات التي تعيق الإنجاز وتحقيق الأهداف عند الطلبة، فالمرتفع يُعيق حركة صاحبه عن التفكير والأداء العقلي، والمنخفض يؤدي إلى ضعف الدافعية واللامبالاة، الأمر الذي يتولد عنه لجوء بعض الطلبة للهروب من الموقف التعليمي أو تأجيل الامتحان أو التعذر بحجج واهية، كالمرض وهي وسيلة للدفاع عن الذات (Egbochuku & Obodo, 2005; Kisetica et al, 1994)، ولعل من أشكال القلق المطلوبة القلق المتوسط الصفة: وهو قلق الرغبة في النجاح والحصول على أعلى الدرجات هو المطلوب والمحفز بحد ذاته للعمل والإنجاز. (نعيمة، منصور، 2004).

يتكون قلق الاختبار لدى الأفراد من ردود أفعالهم على الحالات التقييمية، أو الحوار الداخلي فيما يتعلق بالحالات التقييمية قبل وبعد أداء المهمة أو الاختبار. وعادة ما تنصب الأفكار على التعامل مع مستويات مرتفعة من قلق الإمتحان المعرفي مثل مقارنة الأداء بالأقران، النظر لعواقب الفشل، انخفاض مستويات الثقة في الأداء، القلق المفرط، الشعور بعدم الاستعداد للامتحان، والتسبب بالحزن أو الغضب لدى الأهل.

وتشير أغلب التحليلات المتعلقة بقلق الامتحان إلى عاملين مختلفين هما أولاً: العامل الانفعالي وثانياً: العامل المعرفي، ويشتمل العامل المعرفي على الخوف من الفشل، والتهرب الإدراكي والتفكير غير المتصل بالحالة، أما العامل الانفعالي فيشتمل على ردود الفعل الفسيولوجية مثل ارتفاع الضغط، التعرق المفرط، التوتر، والانقباض العضلي وغيرها (Jerrell and Ronald, 2002).

مفهوم قلق الامتحان

يعرف قلق الامتحان على أنّه: مجموعة من الاستجابات والظواهر النفسية والسلوكية المصاحبة للقلق بخصوص العواقب السلبية المحتملة أو الفشل في الامتحان أو ما شابه من حالات ومواقف تقييمية (Benthany, 2002).

وعرفه سبيلبرجر (Speielberger, 1983) أنّه: حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها تهديد للشخصية مصحوبة بتوتر وتحفيز وحدة

انفعالية، وانشغالات عقلية سالبه، تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلباً على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.

وترى كارن هورني (Careen Horney) المشار إليها في أبو صائمه (1995) أنّ القلق ما هو الاّ نتيجة لمعاملة الفرد داخل الأسرة كحرمان من الحب والحنان أو فقدان العدالة في المعاملة بين الأخوة أو السيطرة من قبل الوالدين، وعدم التقدير.

كما عرفه الداهري(1999) أنّه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من مكونين هما الانزعاج والانفعالية، فالانزعاج هو الاهتمام المعرفي المتمثل في الخوف من الفشل، وأما الانفعالية فهي ردود الأفعال للجهاز العصبي.

ونسب دويدار (2000) القلق إلى الإيحاء، وهو نوعان: إيحاء ذاتي وينشأ عما يرتبه الفرد في مخيلته من أفكار تبعث الخوف والجزع لما يوحيه لنفسه، وإيحاء مكتسب متمثل فيهما يسمعه الفرد من حوادث أو أمراض أو مصادفات.

ويرى زهران (2000) أنّه حالة وجدانية مدركة تعتري الفرد في الموقف السابقة للامتحان أو موقف الامتحان نفسه، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف، ويعّرف على أنّه الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، الفسيولوجية (شعيب، 1988).

ويشير الحديني (2001) على أنّه حالة انفعالية سلبية في كثير من الأحيان حول موضوع معين وحالة من الفهم الغامض، حيث يتوقع الشخص حدوث شيء دون معرفة بهذا الشيء، ومتى يحدث.

ومن خلال التعريفات السابقة توصلت الباحثة إلى أنّ قلق الامتحان ما هو إلا عبارة عن سلوكيات علنية وسرية منهكة وسلبية واستجابات فسيولوجية ومعرفية ناتجة عن مشاعر غير مريحة أو حالة انفعالية من شأنها عرقلة العمليات العقلية كالانتباه، والتذكر، التي ترافق أداء الامتحان.

النظريات المفسرة لقلق الامتحان

تعددت النظريات وأراء العلماء التي تناولت القلق بشكل عام وأثره على الفرد، بتعدد أسبابه وتعدد وجهات النظر لرواد علم النفس، فأتت نظرية التحليل النفسي لفرويد (Freud)، لتعتبر أنّ الأساس الأول الذي يصدر عنه القلق هو الغريزة، وأن القلق هو محور كل صراع عصابي، وأن أنواع القلق تشترك في كونها غير مريحة ومؤلمة، كما ربط فرويد بين القلق وإعاقة " اللبيدو" والذي يمثل اشباعه خطر خارجي متمثلاً في العقاب، فيعمل الفرد على كبت هذه الغريزة خوفاً من العقاب، لذا يشعر الفرد بعجز نفسي ناتج عن الخطر الملح لتكرار الحاجة الغريزية (المزوغي، 2011).

أما أصحاب النظرية السلوكية فأرجعوها إلى أنّها استجابة خوف متعلمه على أساس مبادئ الاشراط، حيث يرتبط " شيء" من نوع ما ارتباطاً عارضاً بخبرة تثير القلق والصراع المعرفي (دافيدوف، 1992). وهو يمثل ازدواجية الدور فتارة يمثل حافز وتارة يمثل تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق وبالتالي العقاب يؤدي إلى كشف السلوك غير المرغوب فيه (الليل، 1997)؛ فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان مما قد يحدث ويهدد وجوده، ومن إدراك النهاية الحتمية له وهي الموت (أبو صائمة، 1995).

وأكد أصحاب الاتجاه المعرفي أنّ القلق يعتمد أساساً على تقييمات سلبية للذات تؤدي إلى أداء غير فعّال يصاحبه مثيرات متعلقة بالقلق(ملكيه، 1994). فقد اعتبروا القلق مجموعة من الخبرات التي مَرَّ بها الطفل والتي اشعرته بعجز بسبب اختلال التوازن ممّا يترتب عليه نقص في تراكيبه المعرفية الممثلة للخبرات مثل الخبرات المدرسية، ويمكن أنّ تستمر هذه الحالة في كل موقف يشعر فيه الفرد بنقص في المعرفة (ابو صائمه، 1995).

أما أصحاب النظرية الإنسانية فيرجعون سبب القلق إلى الخوف من المستقبل المجهول (الطحان، 1990)، وما ينشأ عنه من توقعات تهدد وجود الإنسان، ككائن يدرك النهاية الحتمية له (وهي الموت) وهو ما يعتبر مثير أساسي للقلق عند الإنسان. (أبو صائمة، 1995).

أَما ماندلر وسارسون (Mandler & Sarson) فجاءت نظريته في المواقف الاختبارية؛ لتصف القلق على أنّه تولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات داخل مواقف الامتحانات والتقويم، كالانشغال بالتفكير في النجاح أو ترك الدّراسة وتداخلها مع الاستجابات المناسبة للأداء الجيد في الامتحانات (الهواري، 1987).

و ميز فرويد (Freud) بين نوعين من القلق هما:

1. القلق الموضوعي Objective Anxiety: ويمثل ذلك النوع الذي يرتبط بمواضيع لها وجود في العالم الخارجي مثل قرب وقت الامتحان، وهذا النوع أطلق عليه فرويد تسميات أخرى مثل القلق الواقعي أو القلق الحقيقي وهو أقرب إلى الخوف، وفيه يظهر الفرد مشاعر القلق لمواضيع قد لا تستدعي ذلك المقدار من مشاعر الخوف، كالقلق من المستقبل والنجاح.
2. القلق العصابي Neurotic Anxiety: وهو الذي لا يرتبط بمواضيع أو أشياء خارجية، حيث يظهر على شكل نوبات متكررة ترافقه اضطرابات انفعالية وفسيولوجية شديدة، قد تدوم لفترة طويلة نتيجة الخوف المجهول والشعور بالتهديد، وهذا النوع لا يوجد عند كثير من الأفراد وهو رد فعل لخطر داخلي يكمن في الشخص نفسه (السيد، 1980).

ويرى سارسون (Sarson) أنّ عدم ثقة الطالب في قدرته تؤدي إلى بذل طاقة في الانشغال بكفاءته للتحصيل، واثباتها عن طريق نشاطات تخيلية ممّا تمنعه من التفكير السليم في أسئلة الامتحان (مرسي، 1979).

ويعتقد كانغو (Kango) أنّ القلق ينتج عن شيء ما يعيق أو يهدد بإعاقة الاشباع للحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل حاجة الإنسان إلى الشعور بالأمن والحب والتقدير والإنجاز. (العيسوي، 2002).

أما يونغ (Young) المشار إليه في (صالح، 1994) فيرى أنّ القلق ردّة فعل يقوم بها الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير مقبولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، وهي الأفكار والتجارب الموروثة من الأجيال السابقة بحيث تكتسح الأنا وتسبب له قلقاً.

ويرجع ادلر(Adler) نشأة القلق إلى طفولة الإنسان الأولى؛ فالفرد مُنْذُ طفولته يشعر بالعجز والقصور الذي يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن والأمان. والقصور عند ادلر هو قصور عضوي أو تغيير في الحياة الاجتماعية أو النفسية. (داوود، 2011).

لكن التفسير الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى علماء النفس هو ما تمثل بنظرية سبيلبرجر (Spielberger) التي عملت على الإفادة من سائر النظريات التي سبقتها؛ لتحقيق شيء من المواءمة بينهما، وطبقاً لهذه النظرية، فهناك جانبان أو مفهومان للقلق هما :

1. حالة القلق Anxiety state: والذي يشير إلى وضع نفسيّ ينطوي على التوتر والخوف الذي يصاحبه تغيرات فسيولوجية وحركية تختلف في شدتها من موقف لآخر، وهذه الحالة مؤقته وترتبط بموقف معين وسرعان ما تنتهي عند شعور الفرد بزوال الخطر. (ميخائيل، 2003)
2. سمة القلق Anxiety Trait: وهي تعّبر عن صفة شخصية ملازمة تعكس الفروق الفردية في ردود فعل الأفراد نحو مواقف التوتر (Costin & Draguns, 1989; Alzeghoul & Masten, 1998) فالشخص ذو السمة العالية من القلق يظهر ميلاً لإدراك المواقف على اعتبار أنّها مواقف مهددة أكثر من الأشخاص الذين يظهرون درجات أقل من هذه السمة (الرفاعي، 1987).

ويرى سبيلبرجر (Spielberger) أنّ سمة القلق عادة ما تتكرر كصفة شخصية على شكل نوبات انفعالية عند الشعور بالتهديد، وهي مصاحبة لكل الأمراض العصابية والذهانية على حدٍّ سواء، ومن اضطرابات الاكتئاب. (عبدالستار، 1994).

العوامل التي تقف وراء قلق الامتحان:

هناك مجموعة من العوامل التي ينبثق عنها قلق الامتحان وتعمل على تفاقمه وتطوره لدى الطلبة ومنها: أنّ من بين الطلبة من لديه استعداد نفسي للقلق العام، فبذلك هم أكثر عرضة لقلق الاختبار من غيرهم، الأفكار الخاطئة التي

يحملها بعض الطلبة عن ذواتهم وقدراتهم وما يتم بناؤه من تصورات خاطئة عن الامتحان إضافة إلى خبرات الفشل السابقة وعدم الاستعداد الدراسي الجيد تزيد من حدة قلق الامتحان لديهم. (الشوبكي، 1991؛ Bernard & Joyce, 1984)، إضافة إلى الممارسات الوالدية في التعامل مع الأبناء وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة كالعقاب والضغط الشديد وارتفاع حجم التوقعات الوالديه، والنقد اللاذع الذي لا يتناسب مع قدرات أبنائهم، ودور التعلم الاجتماعي ومنها محاكاة الشخصيات القلقة القريبة من الطالب كنمذجة أشخاص من الأسرة أو الجامعة، المنافسة الشديدة بين الطلبة أنفسهم(زهران، 2000). الإفراط في التأكيد على نتائج الامتحانات في تقييم الأداء الأكاديمي للطلبة. (Linn & Gronlund, 2000; Supon,2004; Hancock, 2001: Stipek, 1998).

علاقة قلق الامتحان ببعض المفاهيم

1. علاقة القلق بالتحصيل الدراسي: تؤكد العديد من الدّراسات أنّ العلاقة بين قلق الامتحان و تحصيل الطالب الأكاديمي هي علاقة عكسية، إذا كانت النتائج تتمحور بعلاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي(Robert & Susan, 2000; Chipman, Krantz & Silver, 1992)، فالاستجابات المتعلقة بالقلق والانفعالية غالباً ما ترتبط بنقص الأداء في مواقف التقويم والامتحانات(الرزاد، 1998).

وقد فسر الباحثون هذه العلاقة على أساس أنّ القلق يشكل حالة من التوتر الشامل، تؤثر على المهام العقلية للفرد من حيث العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر، وهي من متطلبات النجاح للطالب. (أبو صائمة، 1995).

2. علاقة قلق الامتحان بدافع الإنجاز: يعتبر القلق في أوضاعه العادية أمراً طبيعياً؛ لأنّه يزيد من دافعية الإنجاز للطلبة، إلا أنّه عندما تزداد مشاعر القلق حتماً ستؤثر سلباً لتأخذ الطابع العصابي أو المرضي عند الفرد. وعند انخفاض مشاعر القلق يتولد لدى الطلبة حالة من عدم الاهتمام واللامبالاة وبالتالي ضعف الدافعية (النبهان، 2000).

3. علاقة قلق الامتحان بأسلوب التعلم: لقد أثبتت العديد من الأبحاث أنّ أسلوب التعلم العميق يرتبط إيجابياً مع التفكير الناقد وسلبياً مع القلق عكس ما يبديه أسلوب التعلم السطحي أو ما يعرف بـــ (الحفظ الصّمّ) الذي يزداد فيه مستوى القلق في المواقف الاختبارية لدى الطلبة إلى حد الإعاقة في الأداء الأكاديمي(كاظم وياسر، 1998).

بعض الاساليب المتبعة لخفض قلق الامتحان:

تعتبر الأساليب المعتمدة على الإجراءات المبنية على كلاً من النظريات المعرفية ومبادئ الأشراط الكلاسيكي ونموذج التعلم الاجتماعي، من أكثر الأساليب شيوعاً للتقليل من قلق الامتحان؛ لأنّها تعتمد على إزالة فرط الحساسية التدريجي، وتغيير الافكار اللاعقلانية لدى الطلبة من خلال برامج ارشادية وتربوية، وإلى التدريب على الاسترخاء، وبذلك اثبتت البحوث إلى امكانية التخفيف من قلق الامتحان لدى الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال الأساليب التعليمية أو التدريبية (الزغول، طلافحة، المحاميد، 2012).

أيضاً تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة أثناء أدائهم المواقف الاختبارية، فمن شأنه تحسين مستوى الأداء وخفض مستوى القلق، وهذا ما أكدته دراسة (Rocklin & Thompson, 1985).

ولتقليل من قلق الامتحان لابد من معرفة الطلبة بالأهداف التعليمية التي توجه انتباههم إلى الدور المطلوب منهم خلال العملية التعليمية، ممّا يثير لديهم الدافعية نحو التعلم واستخدام استراتيجيات التفكير والتعلم الملائمة؛ لتحقيق تلك الأهداف لكونها تمثل النتاجات التعليمية المنوي تحقيقها بعد المرور بالموقف التعليمي وعلى أساسها تقييم أدائهم. (Reigeluth, 1983).

وتلعب استراتيجية العلاج بالقراءة Biblotherapy دوراً في تخفيض قلق الامتحان، وهي توظيف واستخدام الكتب والمقالات والنشرات في علاج مشكلة ما أو تعديل الإتجاه نحو شيء معين، أو تقوية وتعزيز سلوك معين. (Elser, 1982; Glasgow & Rosen, 1978; Kohutek, 1983; Monroe, 1977, Registeretal, 1991; Schrank & Engels, 1981; Wrigh & Davie,

(1983، معتمدة على فكرة تفاعل وتوحد الطلبة مع المادة المقروءة أو الشخصية المعنية (Gladding, 1991) من خلال مراحل منها، أولاً: التوحد وفيها يرى القارئ شخصية معيّنة أو موقفاً أو مكاناً ما كأنه حقيقي، وثانياً: التنفس وفيها يدرك القارئ بأنّ الآخرين لديهم مشاكل وثالثاً: الاستبصار وهنا يدرك القارئ أنّه يمكن عمل شيء ما لحل المشكلة (Bohning, 1981).

2.2 الدّراسات السابقة:

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مستوى التّسويف الأكاديمّي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤته. ويتناول هذا الباب عرضاً وتحليلاً للدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع هذه الدّراسة والتي استطاعت الباحثة التوصل إليها بعد الرجوع إلى المصادر المعرفية ورسائل الماجستير وتم عرضها استناداً لثلاثة محاور رئيسية وحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث

أولاً: الدراسات ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي

أجرى العنزي والدغيم (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. تكونت عيّنة الدّراسة من (324) طالباً وطالبة من كلية التربية في الكويت، فأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي وعن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي من جهة والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى ولم تكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين العمر والتسويف الأكاديمي.

دراسة هلال والحسيني (2004) التي هدفت إلى الكشف عن التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، وتكونت عيّنة الدّراسة من (240) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الأزهر، فأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الذكور أكثر ميلاً للتسويف الأكاديمي من الإناث، وأنّ الطلبة منخفضي التسويف أكثر

رضا عن الدّراسة وأقل قلقاً ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التسويف الأكاديمي المرتفع.

وقام كل من اكنسيلا وتيلا (Akinsola & Tella, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتحصيل، فتكونت عيّنة الدّراسة من (150) طالباً وطالبة من الدارسين بقسم الرياضيات في جامعة أبادان وجامعة لاغوس في نيجيريا، كشفت نتائج الدّراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل تبعاً لمستوى التسويف، ولم تكشف النتائج عن فروق بينهم في مستوى الدّراسة.

أجرى أحمد (2008) دراسة هدفت إلى دراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدّراسة لدى طلبة جامعة الملك خالد في السعودية، فتكونت عيّنة الدّراسة من (200) طالباً وطالبة من كلية اللغة العربية وكلية الشريعة، وأظهرت نتائج الدّراسة إلى أنّ طلبة كلية اللغة العربية لديهم تسويف أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأنّ هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف والرضا عن الدّراسة، وبين التسويف والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

كما أشارت دراسة يونج (Young, 2010) والتي هدفت إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلبة إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات، فتكونت عيّنة الدّراسة من (171) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات، وأظهرت نتائج دراسته إلى أنّ طلبة إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلبة الهندسة في واجباتهم الجامعية، وأنّ الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأنّ الطلبة الأكبر سناً يسوفون أكثر من الأصغر سناً.

قام آركان (Erkan, 2011) بدراسة على الطلبة الأتراك في جامعة سيلوك هدفت إلى دراسة التسويف بشكل عام والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين لمرحلة البكالوريوس، وتكونت عيّنة الدّراسة من (774) طالباً (276 طالبة و 498 طالباً). أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف

الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات. كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بما يخص التسويف الأكاديمي.

وفي دراسة أبو غزال (2012) والتي هدفت إلى التعرف عن مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، فتكونت عيّنة الدّراسة من (751) طالباً وطالبة من جميع كليات جامعة اليرموك بالأردن، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وفاعلية الذات:

أجرى سيو (Seo, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيطي للفاعلية الذاتيّة والتسويف الأكاديمي، فتكونت عيّنة الدّراسة من (692) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيون في كوريا الجنوبية، فأظهرت النتائج أنّ الفاعليّة الذاتيّة توسطت العلاقة بشكل كامل بين البلوغ إلى الكمال في التوجيه الذاتي والتسويف الأكاديمي، وأن التوجه الذاتي للكمال يؤدي إلى تسويف أكاديمي أقل.

وأجرى كل من كلاسن وكروتشك وراجنز (Klassen & Krawchuck & Rajanis, 2008) دراسة تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة لدى طلبة المدارس، فتكونت عيّنة الدّراسة من (508) طالباً وطالبة في مرحلة المراهقة في تركيا، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الإناث لديهن فاعلية ذاتية مرتفعة في تنظيم الذات وحققن درجات تحصيل أعلى من الذكور، وقد كانت الفاعليّة الذاتيّة مؤشراً قوياً على التسويف الأكاديمي.

وأجرى الأحمد (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والفاعليّة الذاتيّة لدى طلبة المدارس الأساسية في دولة قطر، فتكونت عيّنة الدّراسة من (538) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي، وأظهرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة عكسية دالة بين التسويف

الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة، وأن الإناث أكثر تسويف من الذكور، وأنه يمكننا التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز.

قام أوداسي (Odaci, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة لدى طلاب الجامعة مستخدمي الإنترنت. تكونت عيّنة الدّراسة من (389) طالباً وطالبة من كليات الطب والهندسة المعمارية والاقتصاد بتركيا، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الفاعليّة الذاتيّة وكلاً من التسويف الأكاديمي ودرجة إدمان الإنترنت ووجود علاقة طردية بين التسويف الأكاديمي وإدمان الانترنت، وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، وفي الفاعليّة الذاتيّة لصالح الإناث.

وقام ابو ازريق وجرادات (2012) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتيّة المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديمية لدى عيّنة من طلاب الصف العاشر في لواء الرمثا. ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث بتطوير مقياس للتسويف الأكاديمي وآخر للفاعلية الذاتيّة الأكاديمية. تكونت عيّنة الدّراسة من (33) طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات الذاتيّة المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من (13) جلسة، في حين أنّ المجموعة الضابطة لم تتلق أي معالجة، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكلٍ دال إحصائياً في التسويف وتحسناً أعلى في الفاعليّة الذاتيّة في كل من المقياسين البعدي والمتابعة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرى الربابعة (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط والفاعليّة الذاتيّة الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات النوع الإجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص. فقد تكونت عيّنة الدّراسة من (870) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس في الجامعة وطبق عليهم مقاييس التسويف الأكاديمي ومركز الضبط والفاعليّة الذاتيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ (1.04%) من طلبة الجامعة يسوفون بدرجة مرتفعة و

(66. 6%) يسوفون بدرجة متوسطة و (14%) يسوفون بدرجة متدنية، ووجود فروق تعزى للجنس في مستوى التسويف لصالح الذكور، وفروق تعزى للجنس في مستوى الفاعليّة الذاتيّة لصالح الإناث، ووجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان:

أجرى الطيب (1988) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة طنطا والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان، حيث طبق مقياس قلق الامتحان الذي أعده سبيلبرجر، فتكونت عيّنة الدّراسة من (155) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لعيّنة الذكور والإناث في كل كلية ولصالح الإناث، مع زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور.

وأجرى كذلك الحموري (1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العلاج باستخدام استراتيجية القراءة في خفض قلق الاختبار لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك بلغ عددهم (55) طالباً وطالبة توزعوا إلى مجموعة تجريبية (28) طالباً وطالبة تم تدريبهم باستخدام كتيب يشتمل على معلومات للتخفيف من قلق الامتحان، ومجموعة ضابطة (27) طالباً وطالبة لم يتلقوا أيّ تدريب. أظهرت النتائج انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وقام الشعراوي (1995) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الامتحان. تكونت عيّنة الدّراسة من (422) طالباً وطالبة، واستخدم في الدّراسة مقياس قلق الامتحان ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيرات الدّراسة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم.

قام جرادات (Jaradat, 2004) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين فاعلية برنامج علاجي معرفي لقلق الإمتحان وبرنامج إرشادي في مهارات الدّراسة في تخفيض قلق الإمتحان والتسويف الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي والرضا عن الدّراسة، فتكونت عيّنة الدّراسة من (81) طالباً من إحدى مدارس إربد، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. أظهرت النتائج أنّ كلا المجموعتين التجريبيتين أظهرتا تحسُناً دالاً إحصائياً في قلق الإمتحان والرضا عن الدّراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة، وأظهرت مجموعة إرشاد مهارات الدّراسة انخفاضاً في التسويف أكبر بشكل دال إحصائياً ممّا أظهرته المجموعة الضابطة في تحسين التحصيل الدراسي، وأنه على الرغم من أنّ برنامج العلاج المعرفي كان فعالاً في تخفيض قلق الإمتحان، إلا أنّه لم يكن ذا فاعلية في تخفيض التسويف الأكاديمي.

وأجرى جرادات (Jaradat, 2004) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي من الرضا عن الدّراسة، فتكونت عيّنة الدّراسة من (573) طالباً في المرحلة الثانوية من مدارس إربد، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال احصائياً بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي ووجود ارتباطات سلبّية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وبين قلق الامتحان والرضا عن الدّراسة، وبين التسويف والتحصيل الدراسي والتسويف والرضا عن الدّراسة.

وفي دراسة ويلدنج (Wilding, 2007) والتي هدفها معرفة العلاقة بين قلق الامتحان وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لطلبة الثانوية في مدينة نيويورك. تكونت عيّنة الدّراسة من (249) طالباً وطالبة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة استجاب الطلبة لمقياس قلق الاختبار الذي أُعِدّ لغايات الدّراسة، فأظهرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وقلق الاختبار ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات.

وبحث كل من سونيثا ومصطفى (Sunitha & Mustafa, 2013) في دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الهند، تكونت عيّنة الدّراسة من (352) طالباً وطالبة، فأظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، وأن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرضنا للدراسات السابقة يلاحظ عدم اتساقها من حيث حجم العيّنة مع الدّراسة الحالية، حيث طبقت الباحثة الدّراسة الحالية على (702) طالباً وطالبة بينما دراسة أركان (Erkan, 2011) فطبقت على (774) طالباً ودراسة يونج (Young, 2010) طبقت على (171) طالباً وطالبة ودراسة أحمد (2008) طبقت على (200) طالباً وطالبة ودراسة كل من هلال والحسيني (2004) فطبقت على (240) طالباً وطالبة، وطبقت دراسة العنزي والدغيم (2003) على (324) طالباً وطالبة، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد كانت نتائج الدراسات متناقضة اذ لم تكشف دراسة جرادات (Jaradat, 2004) في انتشار التسويف الأكاديمي وكذلك دراسة اكنسيلا وتيلا (Akinsola & Tella, 2011) وآركان (Erkan, 2011) ودراسة أبو غزال (2012) عن وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسة هلال والحسيني (2004) ودراسية يونج (Young, 2010) فقد أظهرتا وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور. في حين أظهرت دراسة الأحمد (2010) أنّ الإناث أكثر تسويفاً من الذكور.

وعن الدراسات التي تناولت الفاعليّة الذاتيّة وجود فروق دالة في مستوى الفاعليّة الذاتيّة لصالح الاناث فقط كما جاء في دراسة (الربابعة، 2013)، دراسة أودسي (Odaci, 2011) ودراسة كلاسن (Klassen, 2007).

أما فيما يختص بالدراسات التي تناولت قلق الامتحان وعلاقته بمتغير الجنس، فيلاحظ عدم الإتساق والتجانس، فهناك دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كما في دراسة الحموري (1995). ودراسات أخرى أشير فيها

لصالح الإناث ومنها دراسة، الطيب (1988)، ودراسة ويلدنج (Wilding, 2007).

أما نتائج الدراسات التي تخص متغير العمر فقد تباينت نتائجها ففي حين تظهر دراسة العنزي والدغيم (2003) عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العمر والتسويف الأكاديمي، وتظهر دراسة يونج (Young, 2010) أنّ الطلبة الأكبر سناً يسوفون أكثر من الطلبة الأصغر سناً.

كما ويلاحظ تنوع المتغيرات التي تناولتها الدراسات فقد تناول بعضها التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدّراسة كما في دراسة الأحمد (2008)، وتناول بعضها التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي كما في دراسة اكنسيلا وتيلا (Akinsola & Tella, 2011) والبعض الآخر منها تناول التسويف الأكاديمي وعلاقته بضبط الذات كما في دراسة آركان (Erkan, 2011)، بينما دراسة العنزي ودغيم (2003) فربطت التسويف الأكاديمي بمتغيرات الشخصية، في حين تناولت دراسة هلال والحسيني (2004) علاقة التسويف الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية، ولم نلاحظ دراسة واحدة ربطت بين متغيرات الدراسات الحالية ممّا يجعلها الدّراسة الأولى على مستوى البيئة الأردنية والعربية، في حدود اطلاع الباحثة.

و فيما يخص الفئات العمرية فقد تناولت الدراسات معظم الفئات العمرية، الجامعية فيها وهي دراسة الربابعة (2013) ودراسة جرادات (2012) ودراسة أوداسي (Odaci, 2011) ودراسة العنزي والدغيم (2003) ودراسة كل من هلال والحسيني (2004) ودراسة الأحمد (2008) ودراسة أبو غزال (2012) ودراسة يونج (Young, 2010) بينما تناولت دراسة كلاسن وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2008) الطلبة في مرحلة المراهقة، ودراسة جرادات (2012) للصف العاشر ودراسة الأحمد (2010) طلبة الصف السادس ودراسة ويلدنج (Wilding, 2007) طلبة الثانوية العامة وأيضاً دراسة سونيثا ومصطفى (Sunitha & Mustafa, 2013).

وعن وجود الدراسات الأجنبية والعربية، فلم يوجد فيها ما يربط بين التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان هذا في حدود اطلاع الباحثة لذلك وهذه تعتبر من مميزات دراستها الحالية. إلا أنّ الدراسات السابقة قد قدمت فائدة كبيرة للباحثة من حيث القاعدة النظرية الواسعة، ومن حيث النتائج، فقد اتفقت الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها على ارتباط التسويف الأكاديمي بالفاعليّة الذاتيّة وارتباطها بقلق الامتحان.

ومن هذا المنطلق ولتحسين مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة فقد جاءت هذه الدّراسة لتسليط الضوء على سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلبة، ومحاولة التعرف على أشكاله وأسبابه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية كالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة جميعهم والبالغ عددهم(17296) طالباً وطالبة منهم(8678) طالباً و(8618) طالبة، حسب إحصائيات القبول والتسجيل بالجامعة للفصل الدراسي الأول2016/2015، والجدول(1) يبن توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

النوع الاجتماعي	التخصص	العدد
ذكور	علمية	3632
	إنسانية	5046
مجموع الذكور		8678
إناث	علمية	3402
	إنسانية	5216
مجموع الإناث		8618
المجموع العام		**17296**

2.3 عينة الدّراسة

تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية الطبقية العنقودية من مجتمع الدراسة حسب التخصص بنسبة (4%) تقريباً من مجتمع الدراسة لكل من الجنسين، أي (702) طالباً وطالبة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص:

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

النوع الاجتماعي		التخصص	العدد
ذكور		علمية	154
		إنسانية	205
	مجموع الذكور		359
إناث		علمية	138
		إنسانية	205
	مجموع الإناث		343
	المجموع العام		**702**

3.3 أدوات الدّراسة

لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولا: مقياس التسويف الأكاديمي: تم استخدام **مقياس التسويف الأكاديمي** والذي طوره (الربيع وشواشرة وحجازين، 2014) حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة وبصورته النهائية (30) فقرة ذات تدريج خماسي، وتتوزع على ستة أبعاد هي:

1. الكسل: وتمثله(4) فقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 4).
2. المخاطرة: وتمثله(7) فقرت ذات الأرقام (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12).
3. الانشغال بأمور اخرى: وتمثله(4) فقرت ذات الأرقام (5، 13، 14، 15).
4. إدارة الذات السلبية: وتمثله(6) فقرت ذات الأرقام (16، 17، 18، 20، 23، 27).
5. الميول الكمالية: وتمثله(5) فقرت ذات الأرقام (19، 21، 22، 26، 29).
6. الاتجاهات السلبية نحو المهمة: وتمثله(4) فقرت ذات الأرقام (24، 25، 28، 30).

وتم التحقق من صدق وثبات المقياس.

صدق مقياس التسويف الأكاديمي

قام (الربيع وشواشرة وحجازين، 2014) بالتحقق من الصـــدق الظـــاهري للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم الـــنفس التربوي في جامعة اليرموك، وتم الحذف والتعديل في صياغة فقرات المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، كما تم التحقق من دلالات صدق الاتساق الـــداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككـــل، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.37-0.72).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) من أساتذة جامعة مؤته المتخصصين في علم النفس، والقياس والتقويم والإرشاد,الملحق رقم (أ)، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم تعديل صياغة أي فقرة، وتم حذف فقرتان هما (24، 30) حيث تم الاستناد في الحذف إلى نسبة اتفاق (80%) من المحكمين للإبقاء على الفقرة. أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(42) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط

جدول(3)

صدق البناء الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الكسل	1	. 469**		16	. 731**
	2	. 350*		17	. 769**
	3	. 457**	إدارة الذات السلبية	18	. 701**
	4	. 370*		20	. 550**
المخاطرة	6	. 723**		23	. 602**
				27	. 755**
	7	. 739**	الميول الكمالية	19	. 584**
	8	. 651**		21	. 541**
	9	. 507**		22	. 701**
	10	. 624**		26	. 306*
	11	. 658**		29	. 537**
	12	. 874**			
الانشغال بأمور	5	. 602**	الاتجاهات السلبية	24	. 685**
اخرى	13	. 889**	نحو المهمة	25	. 560**
	14	. 759**		28	. 573**
	15	. 606*		30	. 307*

((*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$))

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ثبات مقياس التسويف الأكاديمي

قام (الربيع وشواشرة وحجازين، 2014) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.81).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: وهما باستخدام ثبات الإعادة(Test-Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من شعبتين من شعب الجامعة واحدة للذكور والأخرى للإناث، تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (42) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة

الاستطلاعية، والجدول(4) يبين معاملات ثبات المقياس، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ الفا (0.79).

جدول(4)

معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
الكسل	0.75	0.74
المخاطرة	0.77	0.78
الانشغال بأمور اخرى	0.78	0.80
إدارة الذات السلبية	0.72	0.72
الميول الكمالية	0.72	0.77
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	0.73	0.75
الكلي	0.80	0.79

تصحيح مقياس التسويف الأكاديمي

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية ذات الأرقام (9، 10، 11، 17)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار الآتي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
3. 68 فما فوق	مرتفع
2. 34 – 3. 67	متوسط
1- 2. 33	منخفض

ثانياً: مقياس الفاعليّة الذاتيّة: تم استخدام مقياس (الربابعة، 2013) والمكون من (27) فقرة، تقيس في مجملها فاعلية الطالب الذاتية داخل المحاضرة، ومدى إنجازه لواجباته ومهامه الاكاديمية، ومدى استعداده للامتحانات.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية:

قام (الربابعة، 2013) بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس مـــن خـــلال عرضه على (8) محكمين في مختلف التخصصات التربوية في جامعة اليرمـــوك،

وتم الحذف والتعديل في صياغة فقرات المقياس في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، حيث تم حذف (6) فقرات فأصبح المقياس مكوناً من (27) فقرة، كما تم التحقق من دلالات صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.30-0.64).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) من أساتذة جامعة مؤتة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والارشاد، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم تعديل صياغة الفقرتان (7، 23) ولم يتم حذف أي فقرة. أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=42)، والجدول (5) يبين معاملات الارتباط.

جدول(5)

صدق البناء الداخلي لمقياس الفعالية الذاتية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	-. 348*	10	-. 371*	**19**	. 432**
2	. 687**	11	. 693**	20	. 608**
3	. 594**	12	. 647**	21	. 440**
4	. 533**	13	. 513**	22	. 505**
5	. 633**	14	. 608**	23	. 592**
6	-. 323*	15	. 562**	24	. 556**
7	. 469**	16	. 570**	25	. 482**
8	-. 417**	17	. 561**	26	. 568**
9	. 542**	18	. 481**	27	. 649**

(*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ثبات مقياس الفعاليّة الذاتيّة

قام (الربابعة، 2013) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام ثبات الإعادة(Test -Retest)، بفاصل زمني قدره إسبوعان، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.87)، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.88).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين:وهما باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=42)، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينه الإستطلاعيه بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.86)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية ذاتها، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.83).

تصحيح مقياس الفعالية الذاتية

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجات (1,2,3,4,5) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية ذات الأرقام (1,6,8,10,23)، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (135) وأدنى درجة (27)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار الآتي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
3. 68 فما فوق	مرتفع
2. 34 – 3. 67	متوسط
1- 2. 33	منخفض

ثالثاً: مقياس قلق الامتحان: تم استخدام مقياس سارسون لقلق الاختبار والذي عربّه (عوده، 1988)، وتكون المقياس من (33) فقرة.

صدق مقياس قلق الامتحان

قام (عوده، 1988) بالتحقق من صدق المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة اليرموك بلغت (82) طالباً وطالبة، واستخدم صدق المحك التلازمي مع مقياس سوين (Sewin) لقلق الاختبار والذي عربته (الزغل) عام 1984، وقد بلغ معامل الارتباط (0.73).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى: باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) من أساتذة جامعة مؤته المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد الملحق رقم (أ)، ولم يتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، أما الطريقة الثانية: فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=42)، والجدول(6) يبين معاملات الارتباط

جدول(6)

صدق البناء الداخلي لمقياس قلق الامتحان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.500**	12	-.363*	23	-.441**
2	.468**	13	.449**	24	.459**
3	.506**	14	.612**	25	.331*
4	.408**	15	.549**	26	.493**
5	.509**	16	.477**	27	.472**
6	.333*	17	.454**	28	.497**
7	.360*	18	.304	29	.430**
8	.530**	19	.468**	30	.674**
9	.566**	20	.373*	31	-.312*
10	.402**	21	.436**	32	.611**
11	.484**	22	.409**	33	.443**

(*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

(**) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ثبات مقياس قلق الامتحان

قام عوده، (1988) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=82) وبلغ معامل الثبات (0.81).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: وهما باستخدام ثبات الإعادة(Test-Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=42)، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.80)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة(0.82).

تصحيح مقياس قلق الامتحان

تتم الاجابة عن فقرات المقياس بوضع كلمة (نعم) أمام العبارة إذا كان مضمونها ينطبق عليه، وكلمة (لا) إذا كان مضمونها لا ينطبق عليه، وتعطى

(نعم) درجة واحدة، وتعطى (لا) صفراً، وذلك في حالة الفقرات الإيجابية، أما في حالة الفقرات السلبية ذات الارقام (12، 22، 23، 25، 29، 31) فتعكس هذه الدرجات، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (33) وأدنى درجة (0).

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة، ثم تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة ملحق رقم(د).
3. تم تطبيق المقاييس الثلاثة المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة على شكل شعب من الجنسين، وبحضور الباحثة لتوزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وانّ هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
4. تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

5.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد.
3. اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA).
4. تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الكسل	2. 83	. 75	3	متوسط
المخاطرة	2. 65	. 66	6	متوسط
الانشغال بأمور اخرى	2. 98	. 71	2	متوسط
إدارة الذات السلبية	2. 72	. 70	5	متوسط
الميول الكمالية	2. 74	. 73	4	متوسط
الاتجاهات السلبية نحو المهمة (النفور)	3. 27	. 66	1	متوسط
الكلي	2. 86	. 45		متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (7) أنّ مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة جاء متوسطا وبمتوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري بلغ (0.45)، وقد حل بعد الاتجاهات السلبية نحو المهمة (النفور) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري (0.66)، في حين جاء بعد (المخاطرة) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (2.65) وانحراف معياري (0.66).

أشارت النتائج إلى أنّ مستوى التسويف لدى طلبة الجامعة جاء متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطالب يكون ذا إتجاهاً سلبياً نحو المادة، إما خوفاً من الفشل أو نتيجة لتعرضه لخبرات فشل متكررة، وقد يعزى إلى طبيعة عرض المادة للمحتوى العلمي، بحيث لا تكون على درجة مناسبة من الجاذبية وإثارة اهتمام الطالب، وينصب هذا كله على الأنشطة التعليمية المطروحة فيها. وكذلك تعتبر اسئلة الاختبارات التي لا يراعى فيها الفروق الفردية من موجبات النفور لدى بعض الطلبة من المادة الدراسية، والتي يبنى عليها زعزعة الثقة بالنفس، وبالتالي ضعف تقدير الذات لديهم خصوصاً إذا ارتبط بتقدير الآخرين لهم، وكذلك يلعب سوء المعاملة مع الطلبة من قبل بعض المدرسين دوراً في النفور من تأدية الواجبات والمهام الموكلة لهم، لذا اعتبر التعامل الجيد مع الطلبة بدرجة لا تقل أهمية من التمكن من محتوى المادة الدراسية بالنسبة للمدرس. كما قد يعزى إلى أنّ الطلبة يعانون من ضعف في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء والمدرسين، بحيث إن توفير الدعم والمساندة لهم يقلل من ممارسة سلوك المخاطرة، وهذا ما أكدت عليه دراسة(Abbott-Chapman, Denholm & Wyld, 2008).

لذا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الربابعة (2013) التي أشارت إلى أنّ (66.6%) من طلبة الجامعة يسوفون بدرجة متوسطة، و مع دراسة أوداسي (Odaci, 2011) من حيث وجود علاقة عكسية ودالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية والتسويف الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي و الفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(8):

جدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة

البعد		الفاعلية الذاتية
الكسل	معامل الارتباط	-. 106**
	الدلالة	. 005
المخاطرة	معامل الارتباط	-. 142**
	الدلالة	. 000
الانشغال بأمور اخرى	معامل الارتباط	-. 153**
	الدلالة	. 000
إدارة الذات السلبية	معامل الارتباط	-. 141**
	الدلالة	. 000
الميول الكمالية	معامل الارتباط	-. 121**
	الدلالة	. 001
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	معامل الارتباط	-. 179**
	الدلالة	. 000
الكلي	معامل الارتباط	-. 201
	الدلالة	. 000

(**) دالة عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة، بمعامل ارتباط بلغ (0.201−)، كما تبين وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين أبعاد التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية.

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعـــدد (Multiple Regression) بـــين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التسويف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التسويف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية

البعد	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت			3. 759	. 061		61. 581	. 000
الكسل	.242	0. 058	. 004	. 016	. 011	. 229	. 819
المخاطرة			-. 007	. 017	-. 019	-. 404	. 686
الانشغال بأمور اخرى			-. 022	. 014	-. 067	-1. 512	. 131
إدارة الذات السلبية			-. 039	. 019	-. 118	-2. 093	. 037
الميول الكمالية			. 001	. 017	. 003	. 049	. 961
الاتجاهات السلبية نحو المهمة			-. 064	. 015	-. 170	-4. 157	. 000

يتبين من الجدول(9) أنّ أبعاد متغير التسويف الاكاديمي قد فسرت مجتمعة ما مقداره (5.8%) من التباين الكلي في متغير الفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة، كما تبين أنّ الأبعاد المؤثرة هي (الاتجاهات السلبية نحو المهمة، إدارة الذات السلبية).

ويمكن أنّ يعزى ذلك إلى أنّ التسويف الاكاديمي يعتبر سلوكاً يتبعه الطلبة غير المنظمين ذاتياً، ولديهم مستوى منخفض من الدافعية، وهؤلاء عندما يسعون إلى انجاز مهماتهم فإنهم بسبب تدني التنظيم لديهم يهدرون الكثير من الوقت والجهد، وتتراكم عليهم المهام والواجبات، ولا يستطيعون إنجازها، مما يؤثر بالتالي على انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية لديهم وقيامهم بتأجيل تأدية المهمة يعود لقناعتهم بعدم قدرتهم على إنجازها، وهذا ما يولد لديهم شعور بالدونية نسبة إلى غيرهم ممن يمتلكون فاعلية ذاتية عالية، والتي هي مرتبطة بثقة الطالب بقدرته على النجاح في تأدية المهام الصعبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربابعة (2013) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية، كما تتفق مع دراسة الأحمد (2010) التي أظهرت وجود علاقة عكسية دالة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(10):

جدول (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة

البعد		قلق الامتحان
الكسل	معامل الارتباط	.201**
	الدلالة	.000
المخاطرة	معامل الارتباط	.229**
	الدلالة	.000
الانشغال بأمور اخرى	معامل الارتباط	.268**
	الدلالة	.000
إدارة الذات السلبية	معامل الارتباط	.211**
	الدلالة	.000
الميول الكمالية	معامل الارتباط	.000
	الدلالة	.272**
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	معامل الارتباط	.000
	الدلالة	.000
الكلي	معامل الارتباط	.382**
	الدلالة	.000

(**) دالة عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.01$

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة، بمعامل ارتباط بلغ (0.382)، كما تبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين أبعاد التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

وتم استخدام تحليل الانحـــدار المتعـــدد (Multiple Regression) بـــين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التسويف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلـــق الامتحان والجدول(11) يوضح ذلك:

جدول(11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس التسويف الاكاديمي ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان

البعد	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت			-13. 075	2. 321		-5. 635	. 000
الكسل	0.408	0. 167	1. 014	. 488	. 084	2. 080	. 038
المخاطرة			. 989	. 591	. 072	1. 673	. 095
الانشغال بأمور أخرى			1. 460	. 522	. 115	2. 800	. 005
إدارة الذات السلبية			. 571	. 684	. 044	. 835	. 404
الميول الكمالية			1. 507	. 598	. 122	2. 518	. 012
الاتجاهات السلبية نحو المهمة			3. 282	. 502	. 241	6. 543	. 000

يتبين من الجدول(11) أنّ أبعاد متغير التسويف الاكاديمي قد فسرت مجتمعة ما مقداره (16.7%) من التباين الكلّي في متغير قلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة، كما تبين أنّ الأبعاد المؤثرة هي (الكسل، الانشغال بأمور أخرى، الميول الكمالية، الاتجاهات السلبية نحو المهمة).

ويمكن أنّ يرجع السبب إلى تكاسل الطلبة وتقاعسهم عن تأدية واجباتهم والقيام بها وتناسيها وتأجيلها، بالإضافة إلى اعتقادهم بصعوبة أسئلة الامتحان وخوفهم من المادة، كما أنّ رغبة العديد من الطلبة في الحصول على درجات مرتفعة والحصول على تقدير مرتفع، والوصول إلى الكمالية، قد يؤدي به إلى الشعور بقلق الامتحان، وأضف إلى ذلك أسلوب التعلم القائم على التلقين الذي يبنى عليه (الحفظ الصم)، ما يزيد من حدة القلق لدى الطلبة، كما أنّ من الطلبة أنفسهم من لديه مستوى منخفض في الذكاء الامر الذي له ارتباط قوي بمستوى القلق من الامتحان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سونيثا ومصطفى (Sunitha & Mustafa, 2013) التي أظهرت وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات. وتتفق أيضاً مع دراسة جرادات (Jaradat, 2004) من حيث وجود ارتباط إيجابي دال احصائياً بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في مستوى التسويف الأكاديمي والفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة تُعْزى للنوع الاجتماعي والتخصص؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل من مقياس التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل من مقياس التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

المتغير	فئة المتغير		التسويف الأكاديمي	الفاعلية الذاتية	قلق الامتحان
النوع الاجتماعي	ذكور	المتوسط الحسابي	2. 91	3. 35	12. 29
		العدد	361	361	361
		الانحراف المعياري	.475	.22	9. 31
	إناث	المتوسط الحسابي	2. 81	3. 39	14. 03
		العدد	343	343	343
		الانحراف المعياري	.42	.24	8. 73
التخصص	علمية	المتوسط الحسابي	2. 82	3. 39	12. 76
		العدد	294	294	294
		الانحراف المعياري	.47	.22	9. 19
	إنسانية	المتوسط الحسابي	2. 88	3. 36	13. 48
		العدد	410	410	410
		الانحراف المعياري	.44	.24	8. 98

يتبين من الجدول(12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل من مقياس التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، والجدول(13) يبين نتائج التحليل:

جدول(13)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في كل من التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

الأثر	القيمة	قيمة(ف) المناظرة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي Hotelling's Trace	0. 018	4. 105	0. 007
التخصص Hotelling's Trace	0. 009	2. 068	0. 103
تفاعل النوع الاجتماعي والتخصص Wilks' Lambda	0. 999	0. 140	0. 936

يتضح من الجدول(13) وجود فروق في كل من التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتيّة وقلق الامتحان تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) = (0.018)، وقيمة (ف) المناظرة= (4.105) ومستوى دلالتها=(0.007)، في حين تبين عدم وجود فروق تعزى للتخصص حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) = (0.009)، وقيمة (ف) المناظرة= (2.068) ومستوى دلالتها=(0.103)، كما يتبين عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، حيث كانت قيمة ويلكس (Wilks' Lambda) = (0.999)، وقيمة (ف) المناظرة=(0.140) ومستوى دلالتها=(0.936)، ولمعرفة أي من المتغيرات الثلاثة تعود تلك الفروق تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) للنوع الاجتماعي والجدول(14) يبين ذلك:

جدول(14)

نتائج اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في كل من التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان تبعا لمتغير النوع الاجتماعي لدى طلبة جامعة مؤتة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	بين المجموعات	1. 753	1	1. 753	8. 705	.003
	الخطأ	141. 343	702	. 201		
	المجموع	143. 096	703			
الفعالية الذاتية	بين المجموعات	.195	1	. 195	3. 648	.057
	الخطأ	37. 429	702	. 053		
	المجموع	37. 623	703			
قلق الامتحان	بين المجموعات	533. 637	1	533. 637	6. 536	.011
	الخطأ	57311. 090	702	81. 640		
	المجموع	57844. 727	703			

يتبين من الجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ف) =(8.705) ومن الجدول(12) يتبين أنّ الفروق تعود لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية حيث كانت قيمة (ف) =(3.648)، ووجود فروق في قلق الامتحان حيث كانت قيمة (ف) =(6.536) ، ولصالح الاناث.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور، أي ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الذكور مقارنة بالإناث، وقد يعزى ذلك إلى أنّ الطلاب الذكور يقعون تحت ضغط نفسي نتيجة ما يتوقعه المجتمع منهم، من تحمل للمسؤولية والمهام، مما يشعرهم بنقص الثقة بالنفس ويعتريهم الإحساس بالدونية والعجز، كما وتزداد هذه المشاعر نتيجة لإدراكهم أنهّم أكثر عرضة لمواقف التقييم والتقدير من قبل المحيطين بهم، أما الإناث فإنّ ما يتلقينه من مساندة وعطف ودعم من المحيطين بهن، وعدم تحملهن للمهام أو المسؤوليات، كالذكور يجعلهن أقل شعوراً بالنقص

ويرتفع لديهن مفهوم الذات، ويسعين إلى زيادة كفاءاتهن وبالتالي يكنَّ أقلّ تسـويفاً من الذكور.

كما قد يعزى ذلك إلى أنه وعلى الرغم من أنّ كلا الجنسين يشتركان في خصائص وسمات التسويف الأكاديمي، إلا أنه يوجد تباين بينهم في الأدوار والمهام الموكلة إليهم، وما يتوقعه المجتمع منهم، وهذا التباين أدى إلى الاختلاف في مستوى التسويف، بالإضافة إلى أنّ الذكور لديهم مساحة من الحرية والتي تفرضها الظروف الاجتماعية، بما يتيح للذكور الفرصة بالانشغال بأمور أخرى عن أداء المهام الدراسية مقارنة بالإناث، ومن ثم كانوا أكثر تسويفاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سونيثا ومصطفى (Sunitha & Mustafa, 2013) التي أظهرت أنّ الذكور أكثر تسويفاً من الإناث. وتتفق مع دراسة الربابعة (2013) من حيث وجود فروق تعزى للجنس في مستوى التسويف لصالح الذكور، كما تتفق مع دراسة أوداسي (Odaci, 2011) التي دلت على وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي ولصالح الذكور، في حين اختلفت مع دراسة الأحمد (2010) والتي أظهرت أنّ الإناث أكثر تسويف من الذكور.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى للنوع الاجتماعي، ويمكن إرجاع السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية إلى ذوبان وتلاشى القيم والعادات التي كانت تفرق بين الذكور والإناث، وتحد من مشاركة الإناث وتفعيل دورهن، لذا فقد أدت النظرة الحديثة لتفعيل دور الإناث، فدخلن كافة المجالات التي كانت بعيدة عنهن من قبل فيوجد الآن المستشارة والصحفية والقاضية والوزيرة ونائبة بالبرلمان، حيث تسعى المرأة إلى اثبات ذاتها في المجال التي تشغله.

وتختلف مع دراسة الربابعة (2013) التي أظهرت وجود فروق تعزى للجنس في مستوى الفاعلية الذاتية لصالح الإناث، كما أنها تختلف مع دراسة أوداسي (Odaci, 2011) التي دلت على وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية لصالح الإناث.

وقد يعزى ذلك إلى أنّ الاناث أكثر ميلاً للاعتراف بالقلق، أمـــا الـــذكور فيتوقع منهم أنّ يسلكوا مثل الرجال بمعنى أنّ يتصرفوا بشجاعة وهذا يعنـــي أنّ الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـــ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم.

وتتفق مع دراسة ويلدنج (Wilding, 2007) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار لصالح الطالبات. وتتفق مع دراسة الطيب (1988) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لقلق الاختبار ولصالح الإناث.

2.4 التوصيات

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1. تدريب الطلبه – وخاصة الذكور– على كيفية التخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي، وذلك من خلال المبادرة في تنفيذ المهام الدراسية الموكلة لهـــم وعدم تأجيلها.
2. ضرورة أنْ يرتقي الأستاذ الجامعي بالفاعلية الذاتيـــة لـــدى طلبتـــه، وأن يشجعهم على تبني الأهداف الإتقانية في التعلم، والتعامـــل الجيـــد معهـــم واستخدام أساليب التدريس الجاذبة، الأمر الذي ينعكس إيجابياً نحو المـــادة وعدم نفورهم منها، حيث بينت نتائج الدراسة أنّ النفور من المهمـــة مـــن أقوى الأسباب المؤدية إلى التسويف.
3. تكرار الدراسة الحالية على عينات أخرى كطلبة المدارس فـــي المراحـــل التعليمية المختلفة.
4. إجراء دراسة حول علاقة المساندة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالديـــة بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

5. إرشاد أولياء الأمور إلى كيفية التعامل مع أبنائهم أثناء فترات الامتحـــان، وإيجاد بيئة سليمة خالية من التوتر والشحناء، والتي تسهم في زيادة القلـــق وبالتالي ارتفاع مستوى التسويف لديهم.
6. إجراء المزيد من الدراسات حول سلوك التســـويف الأكـــاديمي وعلاقتـــه بمتغيرات أخرى مثل دافعية الانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي وغيرها من المتغيرات.

قائمة المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو ازريق، محمد، جرادات، عبدالكريم. (2012). أثر تعديل العبارات الذاتيّة السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعليّة الذاتيّة الأكاديمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، ط1، ص15-27.

أبو زيد، مدحت عبدالحميد. (2003). **علم نفس الطفل - قلق الأطفال**، الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

أبو صائمة، عائد. (1995). **القلق والتحصيل الدراسي**، المركز الوطني للخدمات الطلابية، عمان.

أبو غزال، معاوية. (2007). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاته التربوية**، ط2، عمان: دار المسيرة.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي أسبابه وانتشاره من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، (2).

الأحمد، عطية. (2008). **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدّراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية**، المكتبة الإلكترونية: أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة.

الأحمد، عطيه. (2010). **التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والفاعليّة لدى طلبة مدارس قطر**، رسالة ماجستير، قطر.

بودش، روبرت. (2005). **كيف تنجز أكثر في وقت أقل 113 وسيلة وحيلة لمساعدتك على رفع معدل الإنتاج والتغلب على عادة التأجيل**، ترجمة: منال مصطفى محمد، موقع مشكاة الإسلامية http://www.almeshkat. net.

الحجاوي، عبد الكريم. (2004). **موسوعة الطب النفسي**، دار أسامة، ط1، عمان، الاردن.

الحديني، محمد. (2001). **المخاوف الشائعة لدى طلبة الجامعة وعلم النفس،** العدد16 .

الحموري، فراس. (1995). **أثر العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

دافيدوف، لندال. (1992). **مدخل علم النفس،** ط3، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن. (1999). **الشخصية والصحة النفسية.** اربد: مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية.

دويدار، عبد الفتاح. (2000). **في علم النفس الطبي والمرضي والإكلينيكي.** الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

الربابعة، خالد. (2013). **التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة.

الربيع، فيصل، والشواورة، عمر، وحجازين، تغريد. (2014) التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير، **مجلة المنارة**، المجلد 20، العدد 1.

الرزاد، فيصل. (1998). دراسة تشخيصية لبعض حالات القلق. **مجلة الثقافة النفسية.** المجلد التاسع، العدد 35، بيروت.

الرفاعي، نعيم. (1987). **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف،** ط7، جامعة دمشق، دمشق.

الريحاني، سليمان. (1985). أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان، **المجلة العربية للبحوث التربوية.** ط2،

الزغول، عماد، طلافحة، فؤاد، والمحاميد، شاكر. (2012). أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد1.

زهران، حامد. (2000). **الإرشاد النفسي المصغر**، القاهرة، مصر، عالم الكتب، ط1.

الزيات، فتحي مصطفى. (1990). **البنية التأملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، عين شمس، القاهرة.

السيد، جلال. (1980). **المرجع في علم النفس**، ط5، القاهرة: دار المعارف.

السيد، عبد الدايم. (2010). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، العدد (16)، ص1-70.

الشعراوي، علاء جاد. (1995). **عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية**، كلية التربية، جامعة دمشق.

الشعراوي، علاء محمود. (2000). فاعلية الذات وعلاقتهما ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 44، ص 287-325. عمان.

شعيب، علي. (1988). **قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة الخليج العربي، العدد 25.

الشوبكي، نايفه حمدان. (1991). **تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

صالح، أحمد زكي. (1994). **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطحان، محمد خالد. (1990). **مبادئ الصحة النفسية**، دبي: دار التعلم.

الطيب، محمد. (1988). **دراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كلية جامعة طنطا**، مجالات علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، العدد 6، ص 295-320.

عبدالرحمن، محمد. (1998). **دراسات في الصفحة النفسية**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبدالستار، ابراهيم. (1994). **الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 239.

علام، حسن. (2008). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عيّنة من طلاب الجامعة، **المجلة العلمية**، جامعة أسيوط، المجلد 24.

العنزي، فريج، والدغيم، محمد. (2003). **سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية**، جامعة المنصورة.

عودة، أحمد. (1988). **أثر تغيير الإجابة في إختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الإختبار وصعوبة الفقرات**، دراسات، الجامعة الأردنية.

العيسوي، عبدالرحمن. (2002). **الأمراض النفسية وعلاجها**. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

كاظم، علي مهدي، وحسن، ياسر. (1998). **أساليب التعلم لدى طلبة جامعة فاريونس، مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، عمان، العدد 33.

ليرى، صالح. (2006). العلاقة بين الأسر وتصرفات المراهقين، دراسة استطلاعية على عيّنة من الأسر الكويتية، **مجلة العلوم الاجتماعية**.

الليل، محمد. (1997). علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة علم النفس**، 42 (7)، ص 121-135.

مرسي، كمال ابراهيم. (1979). **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت،** بحوث في سيكلوجية الشخصية في البلاد العربية، كلية الآداب، جامعة الكويت.

المزوع، ليلى. (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عيّنة من طالبات أم القرى، **مجلة العلوم النفسية والتربوية،** البحرين، 8(4)، ص69-89.

المزوغي، ابتسام. (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية، المجلة العربية لتطوير التفوق،/ المجلد 2، العدد2.

مليكه، لويس كامل. (1994). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك،** القاهرة، ط2.

المؤمن، حسين . (1986). **الشباب مشكلات وحلول،** عمان: دار البيرق.

ميخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لقياس القلق بوصفة حاله وسعة على عينات من طلبة الجامعات السورية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية،** 2(19)، 11-70.

داوود، ناجي. (2011). **القلق من وجهة نظر كوكبة من العلماء عبر التاريخ،** مصر، القاهرة.

النبهان، موسى. (2000). دراسة القلق والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤته والعلاقة بينهما، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** المجلد 16، العدد1.

نعيمه، غزال، ومنصور، بن زاهي. (2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة التربية،** جامعة الأزهر، العدد 126، الجزء الأول.

هلال، عبدالرحمن، والحسيني، ناديه. (2004). **التلكؤ الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة وطالبات الجامعه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.** مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 126، الجزء الأول.

الهواري، ماهر، والشناوي، محمد. (1987). **مقياس الاتجاهات نحو الاختبارات، رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 22.

الوحش، عبد العزيز. (1998). قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى عيّنة من طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، **مجلة الثقافة النفسية**، المجلد 9، العدد 33، بيروت.

ب. المراجع الأجنبية

Abbott- Chapman, J. , Denholm, C. , & Wyld. C. (2008). **Social support as a factor inhibiting risk – taking: Views of students, Parents and professional**. Journal of Youth Studies, 11, 611-627.

Akinsola, M. K. , Tella, A. , & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, *3*(4), 363-370.

Al-Attiyah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. **International Journal of Learning**, *17*(8), 173-186.

Alexander, E. S. , & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. **Personality and Individual Differences**,*42*(7), 1301-1310.

Alzeghoul, E. A. , Masten, W. (1998). **Empirical evidence for discriminating anxiety from depression in college students**. Paper presented at the (44 th) Annual convention of south western psychological Association. USA.

Anstanisi, A. (1992). **Psychological testing**. (8 thd). MaCmillan publishing company. N. Y.

Baker, H&Holmberg, S. (1981). Managing time and job pressures. **Permission of personnel journal**, 9(3), pp. (33-51).

Balkis, M. (2006). **The relationships between student teacher's procrastination behaviors and thinkinh styles and decision making styles. Unpublished PhD thesis**. Dokuz Eylul university Institue of education Sciences-Zmir.

Balkis, M. , & Duru, E. (2009). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. **Educational Sciences: Theory & Practice**, *7*(1), 376-385.

Bandura, A. (1977). **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. Journal of Psychological review, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood cliffs, NT: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** ***New York: W. H. Free manad company***.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An a genitive perspective. Annual review of psychology, *52*(1), pp. 1-26.

Bandura, A. , & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision

making. **Journal of personality and social psychology**, *56*(5), 805.

Basco, M. (2010). **praise for the procrastinator's guide to getting things done.** NY:The Guilford press.

Bernard, M. E&joyce, M. R. (1984). **Rational-emotive therapy with children and adolescents: theory, treatment. Strategies preventative methods. Awiley-Interseience publication**, N. Y.

Bethany, Lyanne, Rosado. (2002). **test anxiety and academic performance: the effects of deep muscle relaxation and study skills training on test anxiety and academic performance**. East Texas Baptist university. Contemporary Educational psychology, 27, 270-295.

Bohning, G. (1981). Bibliotherapy: Fitting the resources together**. The elementary school journal**, 82(2), 167-170.

Burka, J. & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination: Why you do it, what to do about it now**. New Yourk: Addison –wesley.

Calano, J. and Harrington, n. (2007). The perceived credibility tow rational-emotive behavior and academic procrastinate. **Journal of rational- emotive and cognitive- behavior**, 25(3), 191-211.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, *5*, 1665-1671.

Cervone, D. , & Peake, P. K. (1986). **Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior**. Journal of Personality and Social Psychology, 50(3).

Chandller, M. (2006). The influence of parenting style and ethnicity academic self-efficacy: **Academic performance, Asenitor Honor theses, under graduate research fellows**, Texas university- USA.

Chipman, S. F. , Krantz, D. H. , & Silver, R. (1992). **Mathematics anxiety and science careers among able college women**. Psychological science, 3(5), 292-295.

Chun Chu, A. H. , & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, *145*(3), 245-264.

Ciairano, S. , Kliewer, W. , Bonino, S. , & Bosnia, H. (2008). **Parenting and adolescent- well-begin in two European countries**. *Adolescence*, *43*(169).

Costin, F. , & Draguns, J. G. (1989). ***Abnormal psychology: Patterns, issues, interventions*.** John Wiley & Sons, Inc.

Deanna, Marie, Hilton. (2012). **Role of Academic Procrastination, Academic Self-efficacy Beliefs, and Prior Academic Skills on**

Course Outcomes for College Students in Developmental Education (Doctoral dissertation, University of Georgia).
Dendato, K. M. , & Diener, D. (1986). **Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students**. Journal of Counseling Psychology, 3(12).
Díaz-Morales, J. F. , Cohen, J. R. , & Ferrari, J. R. (2008). **An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination.** ***Personality and Individual Differences***, *45*(6), 554-558.
Dietz, F. , Hofer, M. , & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. ***British Journal of Educational Psychology***, *77*(4), 893-906.
Doyle, J. A. , & Paludi, M. A. (1998). **Sex and gender: The human experience** (4thed). San Francisco:McGraw-Hill.
Egbochuku, E. O. & Obodo, B. O. (2005). **Effects of systematic desensitization (SD) therapy on the reduction of test anxiety among.**
Elias, H. , Mahyuddin, R. , Noordin, N. , Abdullah, M. C. , & Roslan, S. (2009). Self-efficacy beliefs of at-risk students in Malaysian Secondary Schools. **The International Journal of Learning**, *16*(4), 202-209.
Elias, R. Z. (2008). **Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students**. Journal of education for business, 84(2), 110-117.
Else-Quest, N. , Hyde, J. , Goldsmith, H. , & Van Hulle, C. (2006). **Gender differences in temperament: a meta-analysis**. Psychological bulletin,132(1), 33-72.
Elser, H. (1982). **Bibliotherapy in Practice.** *Library Trends*, *30*(4), 647-659.
Erkan, F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. **Educational Research and Reviews**, *6*(5), 447-455.
Feldman, R. (1989). ***Adjustment: Applying psychology in a complex world*****.** New York ,McGraw-Hill Book Company.
Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies**.** ***Journal of Social Behavior & Personality*****, 15, 185-195.**
Gard, C. (1999). **Getting over the “I” II do it Tomorrow” blues**. Current Health, 2, 26(2), 22-23.

Gladding, S. T. , & Gladding, C. (1991). **The ABCs of bibliotherapy for school counselors**. The School Counselor,39, 7-13.
Glasgow, R. E. , & Rosen, G. M. (1978). **Behavioral bibliotherapy: A review of self-help behavior therapy manuals**. Psychological bulletin, 85(1), 1-23.
Hallinan, P. , & Danaher, P. (1994). The effect of contracted grades on self-efficacy and motivation in teacher education courses. Educational Research,36(1), 75-83.
Hancock, D. R. (2001). **Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation**. The Journal of Educational Research,94(5), 248-291.
Henry,K. Chang. (2014). Perfectionism, Anxiety, and Academic procrastination: the role of intrinsic and extrinsic and extrinsic motivation in college students. California state university, San Bernardino.
Herren, R. (1988). ”Stress management means time management". **Agricultural Education Magazine**, N. 60, v. 2225.
Hocevar, D. , Elzahhar, N. & Gorebos, A. (1989). **Cross- cultural equivalence of anxiety measurements in English- Hungarian bilinguals**. IN s-Ralf, V. M. Henk. , &C. D. Spielberger(eds) Advances in test anxiety research, vol. 6, swets & Zeitlinger B. V,Lisse.
Janzen, D, M. (2005**):”A correlational study of anxiety level, spiritual practices and spiritual well-being”**, Gorge fox university, dissertation. com 17. 3. 2006.
Jaradat, A. (2004). **Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment**,Doctoral dissertation, University of Marburg, Germany.
Jerrell, C & Roland. (2002). **Cognitive test anxiety and academic performance**. Contemporary Educational Psychology, 27(2), 270-295.
Kachgal, M. , Hansen, L. , & Nutter, K. (2001). **Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations**. Journal of Developmental Education, 25(1), 14-24.
Kirnch, I. (1985). **Response expectancy as a determinant of experience and behavior**. *American Psychology, V. NH, PP. 189-202.*
Kisetica, M. S. , Baker, S. B. , Thomas, R. N. , & Reedy, S. (1994**). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress, and academic performance among adolescents**. Journal of Counseling Psychology, 41(3), 335.

Klassen, R. , Krawchuk, L. , & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, *33*(4), 915-931.

Knaus, W. (2002). **The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back**. Oakland: New Harbinger publication, Inc.

Kohutek, K. J. (1983). **Bibliotherapy within a correctional setting**. Journal of clinical psychology, 39(6), 920-924.

Kyung, H. K. (2002). The effect of a reality therapy on the responsibility for elementary school children in Korea. **International Journal of research in psychology**, *20, 474-496.*

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. **Journal of research in personality**, *20*(4), 474-495.

Lay, C. H. , & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. **Journal of social Behavior and personality**, *8*(4), 647-662.

Lee, E. (2005). **The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students**. The Journal of Genetic Psychology,166(1), 5-14.

Lekich, N. (2006). **The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college student**. Unpublished Masters's Thesis. Truman State University, Kirksville. Missouri, USA.

Linn, R. L. , & Gronlund, N. E. (2000). ***Measurement and assessment in teaching* upper saddle**: Prentice-Hall.

Maddux, J. E. (1998): **Personal efficacy, chapter (8) in V. derlega, B. Winstead & w. jones (eds) (1998), personality, Contemporary theory& research**, Chicago, nelson-hall.

Maureen, T. B. Drysdale, M. , & Margaret, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. . st jeromes university/ university of water 100, water 100, Canada. **Asia pacific journal of cooperative Education**, *15*(1).

McCown, W. , Petzel, T. , & Rupert, P. (1987). **An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators**. *Personality and Individual Differences*, *8*(6), 781-786.

Meyer, C. L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: gender differences in response to non contingent feedback. **Journal of social behavior and personality**, 15(5), 87-102.

Milgram, N. (1988). **Procrastination in daily living**. *Psychological Reports*, *63*(3), 752-754.

Milgram, N. , Batori, G. , & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. **Journal of School Psychology**, *31*(4), 487-500.

Mojeed Kolawol. Akinsola, Adedeji Tella and Adeyinka Tella. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. University of Botswana, Gaborone Botswana, **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, *3*(4), 363-370.

Monroe, M. (1977). Serving the clientele of the patient’s library. In Eleanor phinrey (Ed). The librarian anf the patient. Chicago: American Library. Association.

Odaci, H. (2011). **Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students**. *Computers & Education*, *57*(1), 1109-1113.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, *29*(1), 3-19.

Ozer, B. U. , & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. **Individual Differences Research**, *9*(1), 33-40.

Özer, B. U. , Demir, A. , & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. ***The Journal of social psychology***, *149*(2), 241-257.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research in M. Maehr & P. R. **Ipintrich (Eds)** ***Advances in motivation and achievement***, *vol. 10*, pp. 1-49. Greenwich, ct: JAI Press.

Petress, K. (2006). Perils of current testing mandates. **Journal of Instructional Psychology**, *33*(1), 80-83.

Piccarelli, R. (2003). **How to overcome procrastination**. The American Salesman, 48, 27-29.

Popoola, B. (2005). **A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian University**. African Symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at http://www. nesu. edu//ncsu//aren/TAS5.

Rakes, G. C. , & Dunn, K. E. (2010). **The impact of online graduate students’ motivation and self-regulation on academic procrastination**. Journal of Interactive Online Learning, 9(1), 78-93.

Register, A. C. , Beckham, J. C. , May, J. G. , & Gustafson, D. J. (1991). **Stress inoculation bibliotherapy in the treatment of test anxiety. Journal of Counseling Psychology**, 38(2), 115-119.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983). **Instructional Design Theories and Models: an overview of the current status**. Lawrence Erlbauw Associates, Inc.

Richmond, B. O. , Rodrigo, G. ,&Lusiado, M. (1989). **Measuring anxiety among children in Diesenhause Uruguay**. Ins. Ralf, V. M. Henk. , & C. D. Spielberger (eds). **Advances in test anxiety research**, Vo 16. Swets & Zeitlinger B. V. ,Lisse.

Robert, Z. D. , & Susan, R. J. (2000). The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety. **College Student Journal**, *34*(2), 246-259.

Rocklin, T. , & Thompson, J. M. (1985). Interactive effects of test anxiety, test difficulty, and feedback. **Journal of Educational Psychology**, *77*(3), 368-372.

Rothblum, E. D. , Solomon, L. , & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **Journal of counseling psychology**, *33*(4), 387-394.

Sayers, C. R. (2003). **The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students(Doctoral dissertation, Cleveland State University).**

Schrank, F. A. , & Engels, D. W. (1981). **Bibliotherapy as a counseling adjunct: Research findings**. The Personnel and Guidance Journal, 60(3), 143-147.

Schraw, G. , Wadkins, T. , & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational psychology**, *99*(1), 12-25.

Schunk, D. H. (1994). **Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In:D. H. Schunk, and B. J. Zimmerman, self-regulation of learning and performance: issues and educational application, pp. 75-99. hill saddle NJ: Lawrence Erblaum.**

Schwarzer, R. (1995). **Self-efficacy.**

Semb, G. , Glick, D. M. , & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. **Teaching of psychology**, *6*(1), 23-25.

Senécal, C. , Koestner, R. , & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology**, *135*(5), 607-619.

Senécal, C. , Lavoie, K. , & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model**. Journal of Social Behavior & Personality**. Vol. 12, No. 4. pp. 889-903.

Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination**.** ***Social Behavior and Personality: an international journal***, *36*(6), 753-764.

Shu, S. B. , & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. **Journal of Marketing Research**, *47*(5), 933-944.

Simpson, W. K. , & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. **Personality and Individual Differences**, *47*(8), 906-911.

Smith, E. A. (1995). Health behaviors of leisure alienated youth. **Loisir et Société/Society and Leisure**, *18*(1), 143-156.

Solomon, L. J. , & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of counseling psychology,** *31*(4), 503-509.

Spielberger, C. D. (1983**). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (form Y).** Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological bulletin, *133*(1), 65-94.

Steel, P. (2010). **Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?.** Personality and Individual Differences, 48(8), 926-934.

Steel, P. , Brothen, T. , & Wambach, C. (2001). **Procrastination and personality, performance, and mood**. Personality and individual differences, 30(1), 95-106.

Stipek, D. J. (1998). **Motivation to learn: From theory to practice(3rd)** Allyn & Bacon, Inc. N. Y.

Sunitha, T. P. & Mustafa, M. N. (2013). **Relationship between academic procrastination and mathematics Anxiety among secondary school students**. International Journal of Education and Psychological Research, 2(2), 101-105.

Supon, V. (2004). Implementing strategies to assist test-anxious students. ***Journal of Instructional Psychology*, ***31*(4), 292-296.

Templin, S. A. (1995). Goal-setting to raise speaking self-confidence. **JALT Journal**, *17*(2), 269-273.

Tice, D. M. , & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. **Psychological science**,8, 454-458.

Tsai, M. , & Tsai, C. (2010). **Junior high school students' Internet usage and self-efficacy: A re-examination of the gender gap**. Computers & Education,54(4), 1182-1192.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and psychological measurement**, *51*(2), 473-480.

Tuckman, B. W. (2005). Academic of procrastination, their rationalizations, and A web course performance. **Psychological Reports**, *96*(3c), 1015-1021.

Ungar, M. (2004). **The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents**. Family process, 43(1), 1-30.

Valdes. (2006**). math study skills: 12 steps to success in math. Retrieved November 10**. http://www. rocker. uwc. edu/academics/trio/math. pdf.

Watson, D. (2001**). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis.** Personality and individual differences, 30(1), 149-158.

Wilding, A. (2007). Relations between life difficulties, measures of working memory operation, and examination performance in a student sample. **Psychological reports**, *1(16), 15-66.*

Wolters, C. (2003). **Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective**. Journal of Educational Psychology, 9 (1), 179-187.

Wright, K. & Davie, J. (1983). **Library and information services for Handicapped Individuals litteton**, Colorado: Libraries unlimited.

Yesile, R. (2012). validity and ratability studies on the scale of reasons for academic procrastination**. Journal article education**, 133(2), 259-274.

Young, F. A. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific Research**, (9), 62-72.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1995). **Self-efficacy and educational development**. New York: Cambridge university press.

الملاحق

ملحق (أ)

المقاييس بالصورة الاولية من التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور.................................... المحترم

تحية طيبة وبعد:

يسعى الطالب إلى إجراء دراسة بعنوان: "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعليّة الذاتيّة وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

أرجو التكرُّم بالاطلاع على فقرات مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الفاعليّة الذاتيّة، ومقياس قلق الامتحان،من حيث وضوح صياغتهم اللغويه، إنتماء العبارات أو عدم إنتماؤها,حذف ما ترونه مناسبا,إبداء أي إقتراحات أخرى

شاكرين جهودكم الطيبة.

وتفضلوا بقبول فائق احترامي وتقديري،،،،

الطالبة

ازدهار محمد الشقاحين

قسم علم النفس– كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة ووضع إشارة (/) عند الفقرة التي تعبر عن رأيك.

القسم الأول: مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتقاعس عن القيام بكثير من واجباتي					
2	أُوجل مهامي اليومية إلى الغد أو إلى إشعار آخر					
3	أتناسى القيام بكثير من واجباتي أو مهامي					
4	انتظر الفرصة المناسبة لتأتي نحوي دون عناء البحث عن الفرص					
5	يشتت انتباهي عن مهامي الجامعية الأساسية فأقوم بتأجيلها					
6	أؤخر البدء بواجباتي حتى الدقيقة الأخيرة					
7	أترك العمل الذي بدأت به قبل أنّ أكمله بقليل لأبدأ عملاً آخر					
8	أرى أنّ فرصة القيام بأعمالي اليومية بوقتها قد تتكرر مرة أخرى في الغد					
9	أكمل واجباتي الجامعية أبكر من الوقت المحدد					
10	أبدأ بأعمالي فوراً دون تأخير					
11	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم					
12	أحب العمل في الوقت الضائع					
13	أبدأ بإنجاز الأعمال الأخرى على حساب وقتي الدراسي					
14	أتوقف عن الدّراسة عندما تسنح لي الفرصة للقيام بأعمال أخرى					
15	أعجز عن البدء في مهامي اليومية لانشغالي بالتفاصيل					
16	ألجأ إلى التأجيل عند شعوري بضغط العمل					
17	أسعى إلى إنجاز واجباتي دون تأخير					
18	أقوم بأعمال كثيرة في الوقت نفسه وهذا يحول					

	دون إكمال المهمات					
19	أتلكأ في إنجاز المهمات سعياً وراء الإتقان					
20	أهدر وقتاً كبيراً قبل البدء بإنجاز المهمة					
21	أعتذر عن إكمال مهامي معلــلاً ذلــك بأنهــا ليست ذات قيمة					
22	أوجل أعمالي غير المعتاد عليها					
23	أعتقد أنني إذا تجاهلت مهامي سوف تختفـــي وبالتالي لا حاجة للقيام بها					
24	عندما يطلب مني القيام بأعمال لا أرغبها أقوم بتأجيلها					
25	أؤجل تلبية طلبات الآخرين رغم أنها جزء من عملي					
26	أغادر مكاني المألوف لأؤجل مواجهة أحداث تجلب لي القلق					
27	أؤجل المهام الصعبة					
28	أؤجل الأخذ بنصائح الآخرين رغم أهميتها					
29	أؤجل القيام بواجباتي الجامعية الأساسية مـــع أهميتها.					
30	أقلل من قدراتي في مواجهة مهامي اليومية					
31	اقوم بتأجيل المهمة لاعتقادي بأن أدائي عليها لن يكون جيدا.					
32	أشعر بالحاجة للنوم					

ثانياً: مقياس الفاعليّة الذاتيّة

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبه	غير مناسبه	مناسبه	غير مناسبه	
1	أجد صعوبة في تحضير دروسي					
2	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها					
3	أجد حلاً لكل مشكلة دراسية تواجهني					
4	عندما يواجهني موضوع دراسي جديد، أتعامل معه بشكل مناسب					
5	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة المواضيع الدراسية الصعبة					
6	لدي شك بقدراتي الأكاديمية					
7	لا أستطيع أنّ أبذل الجهد المناسب للمهمات الدراسية					
8	أعتقد أنّ مستوى الاختبار أعلى من قدراتي					
9	أستطيع أنّ أسيطر على نفسي أثناء الاختبار					
10	أواجه صعوبة في فهم بعض المواضيع المهمة أثناء المحاضرة					
11	يمكنني أنّ أدوّن الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة					
12	أستطيع أنّ أشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي					
13	أناقش المدرِّس في آرائه إذا لم أقتنع بها					
14	لدي القدرة على النجاح في المهمات الأكاديمية التي أركِّز فيها					
15	أعتقد أنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك					
16	أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة					
17	أعمل بجد عندما يحين موعد الدّراسة					
18	أفهم الموضوعات التي تعطى في المحاضرات مهما كانت درجة صعوبتها					
19	أستطيع التركيز لفترة زمنية طويلة من وقت المحاضرة					
20	أشارك في المناقشات الصعبة					
21	أصغي بانتباه للمدرس عندما تتضمن المحاضرة موضوعات صعبة					

					أعتقد أنني قادر على الحصول على علامة جيدة في الاختبار والواجبات الدراسية	22
					لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة دراسية	23
					إذا واجهتني صعوبات في تعلم مقرر دراسي معـــين أحاول من جديد قبل أنّ أطلب مساعدة الآخرين	24
					أثق بقدراتي على فهم معظم المقررات الدراسية	25
					أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في المقررات بصرف النظر عن صعوبات ومدرسها	26
					أطلب مـــن المـــدرس إعـــادة شـــرح مفـــاهيم أو موضوعات لم أفهمها بشكل جيد	27

ثالثاً: مقياس قلق الامتحان

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبه	غير مناسبه	مناسبه	غيرمناسبه	
1	خلال الامتحان، أجد نفسي مشغولاً بمدى تفوق أقراني عليّ					
2	يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان مهم					
3	أثناء قيامي بتقديم الامتحان أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أقدم الامتحان فيها					
4	يتملكني شعور بالذعر عندما أضطر لاختبار مفاجئ					
5	أثناء الاختبار أبدأ أفكر بنتائج الرسوب					
6	بعد الامتحانات المهمة أشعر غالباً بالتوتر حتى أنّ معدتي تصبح مضطربة					
7	حصولي على علامة عالية في اختبار ما، لا يزيد من ثقتي في الاختبار القادم					
8	أشعر أحياناً بأن قلبي ينبض بسرعة أثناء الاختبارات المهمة					
9	بعد التقدم لاختبار أشعر دائماً أنّ باستطاعتي أنّ أقدم أفضل ما قدمت فعلاً					
10	أشعر بالكآبة بعد تقديم الامتحان					
11	يصيبني شعور بعدم الارتياح والارتباك قبل تقدمي للامتحان النهائي					
12	لا تتداخل مشاعري في أداء الامتحان أثناء تقديمه					
13	خلال الامتحان غالباً ما أشعر بالخوف بحيث أنسى معلومات كنت أعرفها					
14	أشعر بالإحباط أثناء تقديم امتحان هام					
15	كلما بذلت جهداً أكبر في التحضير للامتحان ارتبكت أكثر					
16	لا أستطيع التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة					
17	أفضّل كتابة بحث على أخذ اختبار للحصول على علامة مساق معين					
18	أودّ لو أنّ الامتحانات لا تزعجني للدرجة التي أشعر بها عادة					
19	أعتقد أنني أقدر أنّ أكون أفضل في الامتحانات إذا استطعت أنّ أقدمها منفرداً ودون أنّ أتقيد بوقت محدد					
20	تفكيري في العلامة التي سأحصل عليها يؤثر على دراستي وأدائي في الامتحان					
21	لو لم يكن هناك امتحانات أعتقد أنني سوف أتعلم أكثر فعلاً					

22	عندما أجلس لامتحان دون علمي بذلك فلا أجد ما يزعجني					
23	في الحقيقة لا أدري لماذا يقلق الطلاب أثناء الاختبارات					
24	تفكيري بتوقع الأداء الضعيف بالامتحان يؤثر على تحصـــيلي في ذلك الامتحان					
25	أنا لا أدرس للامتحان النهائي بشكل أكثر ممـــا أفعـــل لبقيـــة واجباتي في المادة					
26	رغم استعدادي للاختبار أشعر بالقلق الشديد حوله					
27	لا أستمتع بالطعام قبل أي امتحان مهم					
28	قبل أي امتحان مهم أجد يدي أو ذراي يرتجفان					
29	نادراً ما أشعر بالحاجة لحشو دماغي بالمعلومات قبل الامتحان					
30	يجب على الجامعة أنّ تعلم بأن بعض الطلبة أكثر عصبية من غيرهم أثناء الاختبارات وهذا يؤثر على أدائهم					
31	يجب أنّ لا تسبب فترات الامتحان توتراً إلى هذا الحد الـــذي تسببه فعلاً					
32	أبدأ بالشعور الشديد بالخوف قبل إعادة ورقة الإجابة إليّ					
33	أخاف من المساقات والمواد التي يعتاد أساتذتها علـــى عمـــل امتحانات مفاجئة					

ملحق (ب)

المقاييس بالصورة النهائية

اخي الطالب / اختي الطالبه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة تحت عنوان"التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعليه الذاتيه وقلق الإمتحان" .استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

فإرجو التكرم بالإجابه عن فقرات المقاييس بمصداقيه,حيث أن الإجابات ستعامل بسريه ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

.

شاكراً جهودكم الطيبة.

ملاحظه:ضع علامة( ) في القوس المقابل

النوع الإجتماعي: ذكر( )   أنثى( )

التخصص: علمي ( )   إنساني( )

الطالبة

ازدهار محمد الشقاحين

قسم علم النفس- كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

يرجى قراءة كل فقره بدقه و وضع اشارة(/) عند الفقره المناسبه لك .

أولا : مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الفقره	تنطبق علي بدرجه كبيره جدا	تنطبق علي بدرجه كبيره	تنطبق علي بدرجه متوسطه	تنطبق علي بدرجه منخفضه	تنطبق علي بدرجه منخفضه جدا
1	أتقاعس عن القيام بكثير من واجباتي					
2	أُوجل مهامي اليومية إلى الغد أو إلى إشعار آخر					
3	أتناسى القيام بكثير من واجباتي أو مهامي					
4	انتظر الفرصة المناسبة لتأتي نحوي دون عناء البحث عن الفرص					
5	يشتت انتباهي عن مهامي الجامعية الأساسية فأقوم بتأجيلها					
6	أؤخر البدء بواجباتي حتى الدقيقة الأخيرة					
7	أترك العمل الذي بدأت به قبل أنّ أكمله بقليل لأبدأ عملاً آخر					
8	أرى أنّ فرصة القيام بأعمالي اليومية بوقتها قد تتكرر مرة أخرى في الغد					
9	أكمل واجباتي الجامعية أبكر من الوقت المحدد					
10	أبدأ بأعمالي فوراً دون تأخير					
11	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم					
12	أحب العمل في الوقت الضائع					
13	أبدأ بإنجاز الأعمال الأخرى على حساب وقتي الدراسي					

14	أتوقف عن الدّراسة عندما تسنح لي الفرصة للقيام بأعمال أخرى					
15	أعجز عن البدء في مهامي اليومية لانشغالي بالتفاصيل					
16	ألجأ إلى التأجيل عند شعوري بضغط العمل					
17	أسعى إلى إنجاز واجباتي دون تأخير					
18	أقوم بأعمال كثيرة في الوقت نفسه وهذا يحول دون إكمال المهمات					
19	أتلكأ في إنجاز المهمات سعياً وراء الإتقان					
20	أهدر وقتاً كبيراً قبل البدء بإنجاز المهمة					
21	أعتذر عن إكمال مهامي معللاً ذلك بأنها ليست ذات قيمة					
22	أوجل أعمالي غير المعتاد عليها					
23	أعتقد أنني إذا تجاهلت مهامي سوف تختفي وبالتالي لا حاجة للقيام بها					
24	أؤجل تلبية طلبات الآخرين رغم أنها جزء من عملي					
25	أغادر مكاني المألوف لأؤجل مواجهة أحداث تجلب لي القلق					
26	أؤجل المهام الصعبة					
27	أؤجل الأخذ بنصائح الآخرين رغم أهميتها					
28	أؤجل القيام بواجباتي الجامعية الأساسية مع أهميتها.					
29	اقوم بتأجيل المهمة لاعتقادي بأن أدائي عليها لن يكون جيدا.					
30	أشعر بالحاجة للنوم					

ثانياً: مقياس الفاعليّة الذاتيّة

الرقم	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أجد صعوبة في تحضير دروسي					
2	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها					
3	أجد حلاً لكل مشكلة دراسية تواجهني					
4	عندما يواجهني موضوع دراسي جديد، أتعامل معه بشكل مناسب					
5	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة المواضيع الدراسية الصعبة					
6	لدي شك بقدراتي الأكاديمية					
7	أستطيع أنّ أبذل الجهد المناسب للمهمات الدراسية					
8	أعتقد أنّ مستوى الاختبار أعلى من قدراتي					
9	أستطيع أنّ أسيطر على نفسي أثناء الاختبار					
10	أواجه صعوبة في فهم بعض المواضيع المهمة أثناء المحاضرة					
11	يمكنني أنّ أدوّن الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة					
12	أستطيع أنّ أشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي					
13	أناقش المدرِّس في آرائه إذا لم أقتنع بها					
14	لدي القدرة على النجاح في المهمات الأكاديمية التي أركِّز فيها					
15	أعتقد أنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك					
16	أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة					
17	أعمل بجد عندما يحين موعد الدّراسة					
18	أفهم الموضوعات التي تعطى في المحاضرات مهما كانت درجة صعوبتها					
19	أستطيع التركيز لفترة زمنية طويلة من وقت المحاضرة					
20	أشارك في المناقشات الصعبة					
21	أصغي بانتباه للمدرس عندما تتضمن المحاضرة موضوعات صعبة					
22	أعتقد أنني قادر على الحصول على علامة جيدة في الاختبار والواجبات الدراسية					

					أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة دراسية	23
					إذا واجهتني صعوبات في تعلم مقرر دراسي معين أحاول من جديد قبل أنّ أطلب مساعدة الآخرين	24
					أثق بقدراتي على فهم معظم المقررات الدراسية	25
					أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في المقررات بصرف النظر عن صعوبات ومدرسها	26
					أطلب من المدرس إعادة شرح مفاهيم أو موضوعات لم أفهمها بشكل جيد	27

ثالثاً: مقياس قلق الامتحان

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	خلال الامتحان، أجد نفسي مشغولاً بمدى تفوق أقراني عليَّ		
2	يتصبب عرقي عندما أتقدم لامتحان مهم		
3	أثناء قيامي بتقديم الامتحان أجد نفسي أفكر بأشياء لا علاقة لها بالمادة التي أقدم الامتحان فيها		
4	يتملكني شعور بالذعر عندما أضطر لاختبار مفاجئ		
5	أثناء الاختبار أبدأ أفكر بنتائج الرسوب		
6	بعد الامتحانات المهمة أشعر غالباً بالتوتر حتى أنّ معدتي تصبح مضطربة		
7	حصولي على علامة عالية في اختبار ما، لا يزيد من ثقتي في الاختبار القادم		
8	أشعر أحياناً بأن قلبي ينبض بسرعة أثناء الاختبارات المهمة		
9	بعد التقدم لاختبار أشعر دائماً أنّ باستطاعتي أنّ أقدم أفضل ما قدمت فعلاً		
10	أشعر بالكآبة بعد تقديم الامتحان		
11	يصيبني شعور بعدم الارتياح والارتباك قبل تقدمي للامتحان النهائي		
12	لا تتداخل مشاعري في أداء الامتحان أثناء تقديمه		
13	خلال الامتحان غالباً ما أشعر بالخوف بحيث أنسى معلومات كنت أعرفها		
14	أشعر بالإحباط أثناء تقديم امتحان هام		
15	كلما بذلت جهداً أكبر في التحضير للامتحان ارتبكت أكثر		
16	لا أستطيع التخلص من القلق بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة		
17	أفضّل كتابة بحث على أخذ اختبار للحصول على علامة مساق معين		
18	أودّ لو أنّ الامتحانات لا تزعجني للدرجة التي أشعر بها عادة		
19	أعتقد أنني أقدر أنّ أكون أفضل في الامتحانات إذا استطعت أنّ أقدمها منفرداً ودون أنّ أتقيد بوقت محدد		
20	تفكيري في العلامه التي سأحصل عليها يؤثر على دراستي وأدائي في الامتحان		
21	لو لم يكن هناك امتحانات أعتقد أنني سوف أتعلم أكثر فعلاً		
22	عندما أجلس لامتحان دون علمي بذلك فلا أجد ما يزعجني		
23	في الحقيقة لا أدري لماذا يقلق الطلاب أثناء الاختبارات		

		تفكيري بتوقع الأداء الضعيف بالامتحان يؤثر على تحصيلي في ذلك الامتحان	24
		أنا لا أدرس للامتحان النهائي بشكل أكثر مما أفعل لبقية واجباتي في المادة	25
		رغم استعدادي للاختبار أشعر بالقلق الشديد حوله	26
		لا أستمتع بالطعام قبل أي امتحان مهم	27
		قبل أي امتحان مهم أجد يدي أو ذراي يرتجفان	28
		نادراً ما أشعر بالحاجة لحشو دماغي بالمعلومات قبل الامتحان	29
		يجب على الجامعة أنّ تعلم بأن بعض الطلبة أكثر عصبية من غيرهم أثناء الاختبارات وهذا يؤثر على أدائهم	30
		يجب أنّ لا تسبب فترات الامتحان توتراً إلى هذا الحد الذي تسببه فعلاً	31
		أبدأ بالشعور الشديد بالخوف قبل إعادة ورقة الإجابة إليّ	32
		أخاف من المساقات والمواد التي يعتاد أساتذتها على عمل امتحانات مفاجئة	33

ملحق رقم (ج)

قائمة بأسماء المحكمين للمقاييس الثلاثة

الرقم	الإسم	التخصص
1 .	أ. د فؤاد طلافحة	علم نفس تربوي
2 .	د. نبيل النجار	قياس وتقويم
3.	د. أسماء الصرايره	علم نفس تربوي
4 .	د. نائل البكور	علم نفس تربوي
5 .	د. عمر هويمل	مناهج وأساليب
6 .	د. جهاد القرعان	ارشاد وتربية خاصة
7 .	د. محمد عبدالرحمن	ارشاد وصحة نفسية
8 .	د. أحمد الطراونه	علم نفس تربوي
9 .	د. أحمد المطارنه	علم نفس
10 .	د. لمياء الهواري	ارشاد وصحة نفسية

ملحق (د)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

Ref:..................
Date:.....................

الرقم :ك.د.ع/ ١٠٧/ ٦ / ١٨٩٨
التاريخ : ....هـ
الموافق: ..٨..٢٨...../...١٥.. م

الأستاذ الدكتور نائب الرئيس للشؤون الكليات الإنسانية وشؤون الطلبة والمجتمع المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

تقدمت إلينا الطالبة ازدهار محمد الشقاحين ماجستير علم النفس التربوي (٦٢٠١٣٠٨١٢٠١٨)، باستدعاء تلتمس فيه الموافقة على مخاطبة من يلزم في جامعة مؤتة لتسهيل مهمتها في الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ " التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية وقلق الامتحان " لذا، أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لمخاطبة الجهة المشار اليها ؛ لتتمكن الطالبة المذكورة من الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/ عميد الدراسات العليا
K. Banat
د. علي الضمور

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dgs@mutah.edu.jo dean_dgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي : ٦١٧١٠
تلفون :٩٩-٠٣/٢٣٧٢٣٨٠
فرعي 6131-4050
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني

المعلومات الشخصية

الاسم : ازدهار الشقاحين

الكلية : العلوم التربوية

التخصص: علم نفس تربوي

السنة : 2015